أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية

الإهـ ـ ـداء

إلى أبي وأمي. والى اخوتي وأخواتي، شموع دربي ونور عيني ومهجة قلبـي، إلـى أساتذتي و علماء الأمة، إلى كل من ساعدني في إخراج هذه الرسالة.

وليـد الشقـور

الشكر والتقدير

أشكر الله العزيز ذا الجلال والإكرام الذي وهبني القدرة علـى إتمـام وإنجـاز متطلبات هذه الرسالة. ولا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلـى مـشرفي الفاضل الدكتور شاكر المحاميد الذي لم يبخل علي بوقته الثمين، وهيأ لي إخراج هـذا العمل بأفضل صورة. كما وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنـة المناقـشة الـذين منحوني الوقت والمشورة في سد ثغرات هذا العمل وتقويم اعوجاجه، والشكر الجزيـل والموصول إلى أسرة مراقبة الثروة الحيوانية في مديرية زراعة الكرك، والـى أسـرة التربية والتعليم في منطقة الكرك.

وليد حامد الشقور

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية

وليد الشقور

جامعة مؤتة 2005

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية، شملت عينة الدراسة(278) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة الكرك للعام الدراسي 2005/2004 ، موزعين على ثماني شعب في أربع مدارس: اثنتين للذكور واثنتين للإناث، وتم اختيار شعبة تجريبية وأخرى ضابطة عشوائيا في كل مدرسة. ودرست الشعب التجريبية بطريقة التعلم التعاوني، ودرست الشعب الضابطة بالطريقة التقليدية، ولمدة إحدى عشرة حصة صفية.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي، وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين ولصالح الإناث، في حين لم يظهر أثر للتفاعل القائم بين طريقة التدريس والجنس.

Abstract

The effect of using the methodology of cooperative learning in developing the ability of problem solving in Arabic grammar amongst eight grade students.

Waleed Ash-shagour

Mutah University 2005

This study aimed at knowing the affect of cooperative learning in developing the ability of problem solving among the 8th grade students in Arabic Grammar, the study sample contained (278)students of 8th grade at Al karak educational directorate schools at Al karak region for 2004/2005 distributed between (eight) classes in 4 schools,(2) for males and(2) for females an experimental and a regulator classes were chosen randomly in each school. The experimental classes were tought cooperatively and the other controlling classes were tought traditionally each for eleven classes.

The result of Two Way ANOVA shows that there are a significant statistical difference between the two groups related to the way of teaching in the side of the experimental group, and it shows a significant statistical differences between the two sex and this time in the side of females, whereas, there is no any effect for interaction between the method of teaching and the gender.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

تعددت المشكلات الناتجة عن طرق التعليم التقليدية المتبعة في تـدريس المباحث والمواد الدراسية المختلفة، في معظم قطاعات التعليم ومراحله. وجاءت محاولات عديـدة لحل هذه المشكلات والتغلب عليها بهدف تحقيق تطوير فعـلي لعمـلية التعـلم والتعـليم. ومن هـذه المحاولات التي جاءت للتخفيف من هذه المشكلات والحد منها، والتي راعت الفروق الفردية بين طلبة الصف الواحـد، استراتيجية التعـلم التعاوني (الشمالي،1995).

وقد جاءت هذه الاستراتيجية استجابة لتوصيات مؤتمـر التطـوير التربوي الذي

عقد في عام (1987) في الأردن، والذي أكد فيه المؤتمـرون ضرورة أن يستخدم المعـلمون استراتيجية تدريس، تتفق مع الاتجاهات الحديثة في تربية وتعليم الطلبة واعدادهم للقرن الحادي والعشرين، بما يجعلهم أقدر على التفاعل مع المشكلات والقضايا المختلفة، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها. وتضمنت توصيات المؤتمر التربوي عبارات صريحة تدعو إلى تطوير قـدرات التفكير لدى الطلبة في مرحلة التعليم العام. وأتت الخطوط العريضة لمناهـج المواد الدراسية المقررة لمرحلة التعليم الأساسي تشتمل على ما يؤكد الاهتمام بتنمية الطلبة في المجال العقلي؛ أي تنمية قدراتهم في التفكير بما في ذلك حـل المشـكلات(وزارة التربية والتعليم،1988).

كما أكدت حركة التطوير التربوي على أهمية تطوير استراتيجية التدريس التي تؤكد أهمية تنمية التفكير، وتطويره بأبعاده المختلفة (جرادات،1992)، ومن المعروف أن تنمية التفكير تحتاج إلى استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات وتقنيات متعددة وحديثة، تثير طاقات المتعلمين، وتبرز قدراتهم الإبداعية الكامنة، وتساعد على تنمية اتجاهات إيجابية حديثة، وعادات التساؤل والبحث وحل المشكلات (الخصاونة،1998).

أما طرق الإلقاء التقليدية وأنماط المحاضرة والأجواء الصفية التي يكون المعلم فيها محور العملية التعليمية، مؤكداً على الحفظ والتذكر، فإنها تمنع الطالب من إتقان مهارات التفكير بعـامة، وحل المشكلات بخاصة، إذ تركـز هذه الطرائق علـى المستويات المعرفية الدنيا، والمدرسة التي تشجع فقط أنماط التفكير الملتزم وتكرس نفسها لتعليم الأمور المألوفة، لن تخرج أفراداً لديهم القدرة على حل المشكلات، وبالتالي التكيف والانسجام في مجتمع تعصف به تحديات العصر، الأمر الذي يحد من عمليات البحث والاستكشاف والإبداع عند التلاميذ، لذلك يعاني العديد من التلاميذ من عدم التنظيم وسوء التخطيط للعمليات التعليمية، مما يؤثر في تحصيلهم، فقد لا يكون كثير من الأفراد في مجتمعاتنا اليوم مزودين بصورة كافية بأدوات العلم والمعرفة، التي تمكنهم من مواجهة الحياة المتغيرة والتقدم التكنولوجي(ملاوي والسعد،1991). وهناك

ما يشير إلى أن العملية التعليمية الفاعلة يجب أن تتم بأسلوب اجتماعي تعاوني، بحيث تساعد التلميذ علـى اكتشاف نفسه، وتقـديم آرائه، وطـرح أفكـاره، وتبادلها مع الآخرين، وتوجيه الأسئلة بشكل مباشر والسماح بشرح وتوضيح المواقف، وفهم أفكار الآخرين، كما أن التعلم التعاوني يفسح المجال أمام جميع الطلبة كي يسعدوا بالنجاح والتعبير عن المشاعر، واستعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة، ويساعد في إيجاد جو وجداني إيجابي، وبخاصة للطلبة الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام زملائهم في غرفة الصف، ويكسب التعلم التعاوني التلاميذ مهارات التعاون، والمهارات الاجتماعية الأخرى، مما يهيئ للطلبة العمل في أطر تعاونية تخدمهم في حياتهم المستقبلية. وأن الطالب في هذه الطريقة لا يتردد في طلب المساعدة من أفراد المجموعة، أو من المعلم في أي وقت يحتاج إليها، ويضفي التعلم التعاوني جواً متفاعلاً على الحصة الصفية (ملاوي والسعد،1991)، فقد قال فيفوتسكـي (Fefutske, 1965): الذي يستطيع التلاميذ أن يعملوه بشكل جماعـي نشط اليـوم، يستطيعون أن يقوموا به وحدهم غداً.

وأكدت العديد من الدراسات على ضرورة تطوير وتحسين طرق التدريس واستراتيجياته، لمواكبة التوسع العلمي والمعرفي الذي يشهده العصر الحديث، فقد قامت الدول المتحضرة باستخدام طرق واستراتيجيات تعليمية تعلميه، تتسم بالجاذبية والتشويق. واستجابة لهذا باشرت وزارة التربية والتعـليم في الأردن بإجـراء تغييرات نوعيـة في المناهج المدرسـية، وطرائق التدريس انسجاماً مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عـام(1987) التي تعطي دوراً أساسياً للطالب، وتعمل على تنمية التفكير لديه، باستخدام استراتيجيات جديدة منها استراتيجية التعلم التعاوني (سعيدان، 1990).

2.1 مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في فحص أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية قدرة حل

المشكلات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية، إذ ينظر إلى اللغة العربية على أنها اللغة الأم للمواد الدراسية الأخرى، وأن فهمها وإتقانها يسهم كثيراً في فهم وإتقان المواد الدراسية الأخرى، ومن هنا فإن هذه الدراسة تؤكد أهمية استخدام معلمي اللغة العربية طريقة التعلم التعاوني من أجل تنمية القدرات المعرفية والاجتماعية. وأنها - أي الدراسة - تثري طرق التدريس التي كان قد أوصى باستخدامها وتفعلها وتطبيقها مؤتمر التطوير التربوي، الذي عقد سنة (1987)، ناهيك عن أن استخدام الطريقة التقليدية في التدريس يؤدي إلى ملل الطلاب وتذمرهم؛ لأنها تركز تركيزاً مباشرا على الحفظ والتلقين، الأمر الذي يؤدي إلى نسيان هذه المعلومات أو تسربها شيئا فشيئا من البناء المعرفي للطالب بعد الانتهاء من الامتحان، وبذلك يعجز الطالب عن نقل خبرات التعلم إلى مواقف الحياة العملية، الأمر الذي يجعل هذا الأسلوب من التعلم قاصر عن مساعدة الطالب في حل ما يمكن أن يعترضه من مشكلات حياتيه، مما ينعكس سلبا على مستوى الطلبة الأكاديمي. لذا فإن على المعلمين أن يحفزوا التلاميذ، وأن يزيدوا من دافعيتهم نحو التعلم، باستخدام طرائق تدريس أكثر ملاءمة للمواقف الصفية المختلفة، والموضوعات الدراسية لتحسين استيعاب الطلبة في مختلف المواد الأكاديمية، ومنها قواعد اللغة العربية، الأمر الذي يمكنهم من مواجهة مشكلاتهم الدراسية وحلها بشكل سليم.

3.1 أسئلة الدراسة:

أولاً: هل يوجد أثر لطريقة التدريس (تعاونية أو تقليدية) في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية؟

ثانياً: هل هناك فروق في مستوى قدرة حل المشكلات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تعزى للجنس؟

ثالـثاً: هل هناك اثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية؟

4.1 أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناولته، إذ يعد مـن الموضوعات الجديدة والقيمة في مجال تدريس مادة اللغة العربية، فلم يُعثر إلا على عدد محدود من الدراسات التي أجريت على مواد أخرى غير اللغة العربية مثل: الرياضيات والكيمياء وغيرها، ومن المؤمـل أن تثـري هذه الدراسة طرق تدريس المباحث الدراسية وأساليبها بعامة، واللغة العربية بخاصة وتتفحص ما إذا كانت هذه الطريقة تسهم بفاعلة في تنمية و تحقيق أهداف المواد الدراسية بشكل عام وقواعد اللغة العربية بشكل خاص.

وانطلاقا من أن مرحلة التعليم الأساسي تعد الركيزة الأولى لإكساب الناشئة المهارات اللغوية، وأنه بقدر ما نعنى بتعليم اللغة في هذه المرحلة نضمن تعزيز اكتسابها، فقد سعت هذه الدراسة إلى بيان دور التعلم التعاوني في حل المشكلات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مبحث اللغة العربية، لأنها لغة الأمة وهي الرابط بين أفرادها أينما أقاموا وفي كل زمان، ولأننا لا نستطيع في تدريسنا للمواد الأخرى أن نفصلها عن اللغة العربية كمادة دراسية. فالطالب الذي لا يجيد لغته لا يجيد فهمه للمواد الدراسية بل لا يجيد الإجابة عن الأسئلة في المواد الأخرى؛ لأنه لا يستطيع فهمها فهما جيدا (أبو الهيجاء، 2002؛ المبارك،1985).

وقد أكد مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد عام (1987). في توجيهاته على ضرورة استخدام طرق حديثة في التدريس تعطي دورا محوريا للطالب، بحيث يكون المعلم فيها موجها ومرشدا، وتعمل على تنمية التفكير عند الطلبة، ومن هذه الطرق: طريقة التعلم التعاوني التي تستند إلى توزيع المعلم للتلاميذ انتقائيا في مجموعات متكافئة، بحيث يكون بمقدرة طلاب المجموعة الواحدة تبادل الرأي مع بعضهم البعض ومناقشة معلمهم، وتقييم آرائهم واتخاذ القرارات النابعة من فهمهم للمادة الـدراسية، وتؤكد الثقافة العربية الإسلامية، فكرة التعاون بين الناس ،ومن ذلك التعليم، من خلال آيات القرآن الكريم لقوله تعالى :﴿ وتعاونوا على البر والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم

والعدوان﴾ [سورة المائدة: 2]. كما ورد في الحديث الشريف ما يحض على العمل الجماعي، و أن يد الله مع الجماعة، والدعوة إلى التآخي والتآزر بين الناس، وتشبيه المجتمع بالبنيان المرصوص الذي يشد بعضه بعضا، وكأنه جسد واحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى. وانطلق العلماء العرب المسلمون من ذلك في تأكيد التعاون والتضامن والتكامل وحض الناس عليه. وفي العصر الحديث نجح باركر في تطبيق التعلّم التعاوني في المدارس منذ أكثر من مائة عام، ونادى بهذه الحركة جون ديوي منذ ما يزيد على ستين عاما. وتحتاج مدارسنا العربية إلى تطبيق التعلّم التعاوني، وتعزيز روح التعاون والتآزر والتضامن بين التلاميذ وتدريبهم، وإتاحة الفرص أمامهم لممارسة العمل التعاوني والتواصل فيما بينهم، ودعم تفاعلهم ومساندتهم بعضهم بعضا، لتعزيز تعلمهم من جهة، وتنشئتهم تنشئة اجتماعية سليمة، ورعاية صحتهم النفسية، من جهة ثانية (مرعي والحيلة،2002).

ويقوم التعلم التعاوني على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة تضم من (2-6) أعضاء، وبعد أن يتلقوا تعليمات من المعلم، يقومون بإنجاز العمل معا.وينمي التعلم التعاوني روح المودة والتعاون والثقة بين الأفراد والانتماء إلى المجموعة والبيئة التعليمية ككل، ذلك لأن الأفراد في المجموعة التعاونية يحرصون على التعلم كمجموعة ويهمهم نجاح زملائهم مثلما يهمهم نجاحهم. كما يجد التلاميذ خلال التعلم التعاوني أن لديهم ما يعطونه للمجموعة وأن آرائهم وأفكارهم مفيدة للآخرين، وهذا بحد ذاته يعزز الثقة بالنفس ويحسن مفهوم الذات (حريري،2001؛ صباريني وخصاونة،1997).

5.1 التعريفات الإجرائية:

التعلم التعاوني: بيئة تعلم صفية يعمل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة (4-6) طلاب تتفاوت قدراتهم الأكاديمية، ويسعى فيها الطلاب لتحقيق هدف مشترك، يناقشون ويدونون أفكارهم معا، ويتشاركون في تعلم المفاهيم والقيام بالتجارب المطلوبة، ويلجأون لطلب المساعدة من بعضهم البعض أكثر من المدرس، وفيها

يقتصر دور المدرس على الإشراف والتوجيه واعطاء التغذية الراجعة للمجموعات كافة عند الحاجة.

1. **حل المشكلات:** هي مجموعة الإجراءات والخطوات التي يتبعهـا الفـرد فـي اكتشاف العلاقات الموجودة بين العناصر المكونة للموقـف المـشكل، بهـدف الوصول إلى هدف والتغلب على الصعوبات التي تعترض طريقه فـي عمليـة الحل.
2. **الطريقة التقليدية :** هي مجموعة الإجراءات التعليمية والتعلمية التي يكون فيها الدور الأول للمعلم في إدارة الحصة، التي تعتمد على سرد المعلومات وطرح الأسئلة وإجراء المناقشات التي تركز على حفظ المعلومات والكتاب المدرسي فيها المصدر الوحيد للتعلم، ويقوم المعلم لوحده بشرح المادة وتوضيح الأفكار وتقديم التغذية الراجعة .

الفصل الثاني

3.1 الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

إن من أهم ما يميز الإنسان(سواء أكان مواطناً عادياً أم متخصصاً في أي مجـال أم طالباً في أي مرحلة تعليمية) عن سائر الكائنات والمخلوقات، هو قدرته على التفكير الذي وهبه الله إياه. قال تعالى: ولقد كرمنا بني آدم وحملنـاهم فـي البـر والبحـر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا [الإسراء،70].

ويعد التفكير أهم قدرة من بين القدرات التي خص وميز بها الخالق - سبحانه وتعالى - الإنسان على وجه الأرض، وجعله بها سيد المخلوقات، فبها وصل الإنسان إلى ما وصل إليه اليوم، فهبط على سطح القمر وعلى سطح المريخ. وأصبح العالم كله (بفضل هذه القدرة) قرية صغيرة تعيش فيه أسرة كبيرة. ويعد حل المشكلات من الأدلة على التفكير، لأن الحل يتضمن معالجة داخلية لعناصر الموقف، فيقوم الفرد باستدعاء الخبرات السابقة ودمجها مع المعلومات المتكونة حول الموقف، ومن ثم يرتب هذه المعطيات ترتيباً منطقياً يمكنه من الوصول إلى نتائج مرضية، وبالتالي تحل المشكلة ويزول القلق والتوتر و حالة عدم الاتزان الناجمة عن وجود مشكلة ما. و التفكير نشاط عقلي يستدل عليه من خلال السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل المشكلة. وينظر إلى التفكير على انه عمليه ذهنية تهتم بصورة أساسية بالسلوك في موقف فيه مشكلة، ويهتم بمعرفة العناصر الشاملة ومعرفة العلاقات والأفكار في حد ذاتها، ويستعين التفكير بالتذكر والإدراك والتصور والتخيل والتداعي ولكنه ينطلق منها إلى التركيز على المضمون العام للمعاني والعلاقات التي لا ترتبط بمكان معين أو زمان محدد. فالتفكير عملية عقلية لا يستغني عن العمليات الذهنية الدنيا والمباشرة، ولكنه ينطلق إلى مستويات عليا في الاستدلال والإبداع. إن التفكير يسعى للوصول بالإنسان إلى شيء عقلي جديد، وهذا ما يعرف بالاستدلال(الهاشمي، 1986).

خطوات عملية الاستدلال:

1- عندما يتعرض الإنسان إلى مشكلة فانه يشعر بسوء التكيف وصعوبته، وهذا يعني وجود مشكلة يشعر بها، فوجود المشكلة أمر مهم، كما أن الشعور بتلك المشكلة أمر حيوي، ولا يقل أهمية وجود دافع لدى ذلك الإنسان ليحل المشكلة، ولابد من وجود الدافع الشخصي لمواجهة المشكلة وحلها. والدافع قد يكون نجاحا في حلها أو في الاختبار، أو مجرد استطلاع فكري وتدريب ذهني، أو تحقيقا لربح مادي، أو سعادة شخصية، وهذه هي الخطوة الأولى والأساسية في مراحل عملية الاستدلال .

2- التشخيص : وهو تحديد أبعاد المشكلة وإدراك عناصرها، وجمع المعلومات واسترجاع الذكريات

والخبرات، ثم القيام بتأليف كل ذلك الرصيد الفكري السابق، ليفيد في مواجهة الموقف المشكل – ففي الاستدلال لا يندفع الإنسان لنشاط حركي اندفاعا فوريا للمحاولة والتجريب والخطأ، وانما يقوم بنشاط ذهني فكري ليجرب الاحتمالات. فحل المشكلات بالاستدلال هي عملية يستخدم المفكر فيها أدوات التفكير المختلفة في استخدام الرموز والقواعد والمبادىء العامة. فإذا افتقد إنسان كتابا في منزله، وهو بحاجة ماسة إليه، فانه إذا اندفع يبحث عنه من غرفة إلى غرفة، أو من رف في المكتبة إلى آخر، فهذا بحث فيه العشوائية والتجريب. أما إذا جلس يتأمل ويفكر ويتذكر أين قرأ فيه آخر مرة؟ هل أخذه معه إلى الجامعة..أوالى المكتب؟ هل أعاره لصديق؟ هذا النوع من التفكير هو الاستدلال، وهو عملية تفكيرية لا تقتضي كثيرا من الجهد الجسمي والحركي، وهذا التشخيص الفكري للمشكلة أو الموقف الصعب هو الخطوة الثانية.

3- استعراض الفرضيات الممكنة، واستشفاف الاحتمالات والحلول، وبذلك يفحص عناصر المشكلة ومواقفها، وهذا كثيرا ما يعين على اقتراح الحلول، فالطالب عند إجابة السؤال المطلوب تعرض لذهنه عدة أفكار وآراء، ويحاول استعراض الطرق الممكنة والأفكار المحتملة. وكلما كانت الفرضيات أكثر وأوسع و ألصق بالموقف وحلوله كانت فرص الاستدلال أكثر سلامة.

4- مناقشة الحلول والموازنة بينها: وهذا يتم باستعراض الفروض واحدا واحدا وتفحص قيمته العملية – وهذه الخطوة لا يجوز فيها العجلة المتسرعة – فكلما كانت ملكة النقد عند الإنسان أقوى كانت قدرته الاستدلالية أصح.

5- التحقق من صحة الحل النهائي المقترح: وهذا التثبت يقتضي مزيدا من جمع المعلومات، مع التنبؤ بما يمكن أن يحدث عند إقرار الحل النهائي، أو إصدار القرار. فإذا كانت النتائج المرتقبة صالحة أو مقبولة، كان الحل مقبولا و القرار صائبا، وإلا تابع الإنسان مزيدا من جهود الاستدلال لتكون النتيجة صالحة(الهاشمي،1986).

عوامل خطأ الاستدلال الذي يفضي لحل المشكلة:

كل إنسان يريد أن يكون استدلاله سليما وتفكيره صحيحا، ولكن بعض الناس هم الذين يصلون إلى اتخاذ قرارات موضوعية صائبة، بينما آخرون لا يحالفهم الصواب - رغم أنهم قد لا يعلمون أنهم قد سلكوا سبيلا خاطئا، أو استخدموا وسائل عقيمة في تفكيرهم الاستدلالي. وفيما يلي عرض لأهم العوامل التي تؤدي إلى خطأ الاستدلال:

1- عدم الفهم الواضح والدقيق لأبعاد المشكلة أو جوانب الموقف، فتكون المشكلة أو الموقف في واد والمواجهة الفكرية في واد آخر قريب أو بعيد.
2- قلة المعلومات وعدم كفايتها لدى الإنسان، وذلك لقلة التدريب على التفكير الاستدلالي، أو أن الموقف أعلى أو أدنى من مستواه الفكري أو العلمي أو المهني.
3- العجلة السريعة في تبني الحلول الواردة للذهن، والتسرع بإصدار الأحكام دون تفكير عميق وواسع وناقد.
4- الانفعال العارم في مواجهة المشكلات والمواقف، وهذا لا يسمح للتفكير الإنساني بالعمل النشط. لأن الانفعال الشديد عموما يشل التفكير أو يعوقه أو يحرفه عن التفكير الموضوعي السليم.
5- الجمود المعرفي وتحجر الفكر حول آراء جامدة تمنع مرونة التفكير وحركته لمواجهة المواقف المتجددة

والمتطورة.

6- عدم الحياد النفسي في مواجهة المشكلة أو الموقف، والميل إلى لإصدار أحكام مسبقة قبل فهم الموقف وأبعاده.

7- ضعف الشخصية لمن لا يريد استخدام تفكيره الاستدلالي. فهو عديم الثقة بنفسه – لا يركن إليها – وقد يعتمد على آخرين، وهم لا يتصفون دائما بالإخلاص والصدق والأمانة و الموضوعية(الخلايلة واللبابيدي،1990)

أهمية الاستدلال وضرورة التدرب عليه :

أن الحياة الفردية والاجتماعية لكل إنسان، في نطاقها اليومي والعملي هي سلسلة من المشكلات المتلاحقة واحدة اثر أخرى، في المنزل مع الأهل، وفي الدراسة، وفي العمل والمكتب والعلاقات والسلوك. وهذا ما يجعل عملية الاستدلال السليم العملية النفسية العامة التي يجب أن تلازم الإنسان وذلك لما يلي:

أولا: إذا كان استدلال الإنسان سليما واستنتاجاته صحيحة كانت أحكامه وآراؤه مأمونة وتعميماته صائبة، وهذا مما يزيد تقدير المرء لذاته وثقته بتفكيره، وبالتالي احترام الآخرين له ولآرائه واستنتاجاته.

ثانيا: إذا كثرت الاستدلالات الخاطئة والأحكام الفاشلة فان شخصية صاحبها، لابد أن تتأثر سلبا في فقدان ثقته بنفسه وثقة الآخرين بأفكاره.

ثالثا: إذا تجاهل الإنسان مشاكله، ولم يحسن مواجهتها بالحلول السليمة، فان هذا التجاهل أو التهرب أحد العوامل المؤدية إلى الأمراض النفسية والعقلية.

رابعا: إذا لجأ الإنسان رغم بلوغه سن الرشد والنضوج في حل مشكلاته إلى غيره ليحلها له في موقف سلبي، فذلك دليل الشخصية الضعيفة أو المترددة، نعم لابد من طلب المشورة، ولكن القرار الأخير للفرد نفسه ليتحمل مسؤولية أعماله وقراراته.

كل ما تقدم يؤكد أهمية ممارسة الاستدلال السليم في النشاط الإنساني تفكيرا وسلوكا ومحاكمة، ولاشك أن الإنسان ومنذ طفولته المبكرة عليه أن يجد الفرص والمواقف، ليتدرب على الاستدلال المستقل، وأن تكون لديه ملكة النقد لكل ما يجول في ذهنه من آراء وأفكار أو أحكام، وأن يبتعد قدر الإمكان عن مختلف عوامل الخطأ في الاستدلال، كما أن واجبات التدرب على الاستدلال السليم الذي يفضي إلى حل المشكلات، تقوم به الأسرة في المنزل والمدرسة والجامعة مع الفتيان والشباب، والأصدقاء والزملاء في صعيد المجتمع.

وعرف زكي المشكلة. على إنها موقف نفسي غير مألوف، لا تكفي لحله وبشكل سليم الخبرات السابقة للفرد، مما يشعره بالضيق والحيرة، فيسعى إلى التفكير للخروج من هذا الموقف. وللمشكلة أصناف وأنواع، منها:

الشخصي مثل الأسئلة الصعبة في الاختبارات التي يحاول الطالب الإجابة عنها، ومنها العملي كأن تتوقف سيارتك فجأة، وأنت تقودها فتحاول معرفة سبب توقفها، وهناك المشكلات النظرية عندما تحاول حل مسألة رياضية

حسابية في ميزانية مصروفك. أو المشكلات الاجتماعية مثل التي يواجهها الفرد مع أسرته ويريد إصلاح ذات البين(جابر،1977).

وهناك من عرف المشكلة على أنها: نقص يواجهه الكائن الحي في التوافق، وتنجم المشكلة عادة من عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده الفرد، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالتردد والحيرة والتوتر. وهذا ما يدفعه إلى حل المشكلة حتى يتخاص مما يعانيه من ضيق وتوتر (المليجي،1982).

الاتجاهات النظرية في تفسير حل المشكلة:

إن الخطوات التي يتبعها الباحث في حل المشكلة تنطوي على افتراضات نظرية، عن العمليات العقلية والسلوكية التي تعمل أثناء القيام بهذه الخطوات، ومن أبرز الاتجاهات النظرية التي توضح هذه الأسس في حل المشكلات هي النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ومنحى معالجة المعلومات.

ففي الاتجاه السلوكي، يعتمد حل المشكلات على خبرات الفرد السابقة، وما تجمع لديه من استجابات يمكن أن تساعده في الوصول إلى الحل، وقد يلجأ إلى أسلـوب المحاولة والخطأ، وفيه تتعزز الاستجابات أو المحاولات التي توصل إلـى الهـدف المراد، وتزول الاستجابات الخطأ، ويمكن تعلم سلوك حل المشكلة من خلال عمليات الاشراط الإجرائي القائمة على مفاهيم التعزيز والتعميم والتمييز وتشكيل السلوك (الزغول،2002).

أما في النظرية المعرفية فان التعامل في المواقف التي تتطلب حل المشكلة يعتمد على عمليات معرفية عليا، تتضمن الاستبصار والتفكير بجميع أشكاله، وهنا يعتمد حل المشكلة على الأبنية المعرفية المتوفرة لدى الفرد، وإذا لم تكن الأبنية المعرفية المتيسرة قادرة على استيعاب الموقف، فنتيجة للتفاعل بين هذه الأبنية المعرفية والموقف تتشكل أبنية معرفية أكثر كفاية في استيعاب الموقف وتمثله. وتتم عملية حل المشكلة من خلال التعديل المتواصل للأبنية المعرفية من خلال التفاعل مع الخبرة الجديدة حتى يتم التوصل للحل.

ويعد جانبه تفكير حل المشكلة من العمليات العقلية العليا التي تتضمن قـدرات مثل تنظيم وتحليل وتركيب المعرفة واستدعائها. وينظر إليه على أنه عملية إدراك العلاقة بين مبدأين أو أكثر، بحيث تتوقف قدرة الفرد على حل المشكلات على وجـــود شروط داخلية، وهي بمنزلة متطلبات أسـاسية لحدوث هذا النوع من التعلم لدى الأفـــراد؛ وتتمثل في المعرفة بالمبادىء والمفاهيم، والقدرة على التمييز والتعميم. أما بياجيه فينظر إلى تفكير حل المشكلة على انه عملية تكوين بنية معرفية نتيجة لحالة عدم التوازن العقلي التي يثيرها الموقف المشكل لدى الفرد.

ويفترض منحى معالجة المعلومات أن النظام المعرفي عند الإنسان، والذي يمكن أن يوظف في عمليات من نوع حل المشكلة، يمكن أن يوصف كخصائص تحاكي الخصائص التي توصف بها أنظمة معالجة المعلومات، أي أنه يمكن وصف النظام المعرفي بأنه نظام معالجة معلومات، ومن أبرز عناصره وجود مدخلات تأتي عادة من مجال المثيرات الخارجي، وتستقبل بأجهزة الإحساس ومخرجات ترسل عادة عند أجهزة الحركة لكن تتوسط المدخلات والمخرجات عمليات وظيفتها معالجة المعلومات والرموز المدخلة، وتتم معالجة المعلومات في عمليات رئيسية مثل التذكر، الإدراك، والتفكير بصورة مختلفة، ويمكن أن تتم معالجة المعلومات في مستويات مختلفة تتراوح بين

المستويات البسيطة والمستويات المركبة أو الأكثر عمقا وتصبح عملية حل المشكلة عملية معالجة معلومات(الزغول،2002).

تنمية قدرة حـل المشكلة:

تعد المدرسة المسؤول الثاني عن تربية النشء بعد البيت، ولما كانت قدرة حل المشكلات من المهارات الضرورية للطالب ليتسنى له مواجهة الحياة بخطى واثقة، فعلى المعلمين أن يعملوا على تنمية هذه المهارة من خلال ما يلـي:

1- تشجيع العمل الجماعي التعاوني بين المتعلمين من خلال تشكيل مجموعات تعلّم صغيرة، وتزويد كل مجموعة بمهمة تعليمية أو مشكلة معينة للعمل على حلها، ومناقشة هذا الحل مع المجموعات الأخرى.

2- تدريب المتعلمين على مهارات فهم وتحديد المشكلة والعناصر المرتبطة بها،إضافة إلى تدريبهم على وضع الفرضيات المناسبة.

3- استخدام أساليب التدريس التي تقوم على النقاش والحوار. والعمل على إعداد البيئة الصفية المناسبة بشكل يسمح للمتعلم باستخدام الأدوات ومصادر التعلم المتاحة.

4- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة وتقديم النصح والإرشاد لهم بما يضمن وصولهم إلى الحل.

5- العمل على إثارة الدافعية لدى المتعلمين من خلال استخدام المعززات المختلفة لمبادرات المتعلمين ومساهماتهم.

6- تزويد المتعلمين بالألغاز والأحاجي والمسائل المتعددة إضافة إلى مواقف اجتماعية وتشجيعهم على إيجاد الحلول لها.

7- استخدام أسلوب لعب الأدوار في عملية التدريس، حيث إنها تشجع في ابتكار الأفكار والحلول.

8- تصميم مواقف الدرس على شكل مشكلات أو معضلات استفزازية تضع المتعلمين في حالة عدم توازن عقلي، وتثير لديهم الرغبة في إيجاد الحلول المناسبة(الزغول ،2002).

وقد ذكر رو (rowe) أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات مختلفة أثناء حلهم للمشكلة وهي على النحو التالي:

1- على من يقوم بحل المشكلة أن يقرأ التعليمات في كل مرحلة من مراحل حل المشكلة.
2- إعادة صياغة المشكلة وتلخيصها.
3- مراجعة المعطيات والتأكد من بعض الجوانب فيها.
4- أن يتعرف على محددات المشكلة والشروط التي تحدد حلها.
5- صياغة فرضيات أو خطط عمل قبل اختبارها تجريبيا.

6- الاستفادة من الخبرات السابقة في الحل.

7- التأكد من صحة وملاءمة الإجراءات المستخدمة لحل المشكلة.

8- ردود الفعل الانفعالية تجاه المشكلة لمن يقوم بعملية الحل.

9- الانشغال بنشاطات ذاتية ليست موجهة تماما نحو المهمة المحددة في الموقف.

10- المحاكمة العقلية للمهمة وللإجراءات المستخدمة في عملية الحل.

11- العمل بنشاط مستمر (غانم ،1996).

والإنسان معروف عنه الطموح والسعي وراء تحقيق الأهداف؛ وذلك ليطور جوانب حياته المدنية والحضارية، وعندما يحول دون تحقيق الأهداف عائق فإنه يشعر بحالة عدم الاتزان فيكون قلقاً غضبان متوتراً. ثم يقوم بوضع الحلول لمعالجة هذه الحالة معتمداً على ما لديه من خبرات ومعارف سابقة ومعلومات وقوانين (الزغول والزغول،2003).

إن أحد أهداف التربية أن يصبح طلبة اليوم –وهم رجال الغد- قادرين على حل المشكلات والعقبات التي تقف في طريقهم، سواء أثناء دراستهم أو بعد تخرجهم، وان على التربية عبء تعليم الطلبة كيفية القيام بدور الرجل الناجح في حل مشكلاته. لقد أصبح إعداد البرامج النظامية لتعليم التلاميذ كيف يفكرون أحد المهام الرئيسية للتربية؛ لأن ما قد يتعلمه التلاميذ من حقائق، وما يكتسبونه من مهارات خلال سني الدراسة سوف يصبح غير ملائم في زمانهم الذي سيتخرجون فيه ذلك أنهم سوف يواجهون بمعطيات متغيرة في مجتمع مختلف تماماً , مما يمثل تحدياً بالنسبة لهم، حيث لا يفيدهم كثيراً ما تعلموه أو اكتسبوه ومن ثم يكون خيراً للتربية أن تدرب أبناءها طوال سني دراستهم على كيفية التفكير وحل المشكلات، بدلاً من مجرد حشو أدمغتهم بمثل هذه الحقائق والمعلومات من أجل إعدادهم لحياة الغد البعيد بمتغيراته ومجهولاته (أحمد، 1985؛ بلقيس ومرعي،1982).

وكتب بوليا (Bolia، 1948) عالم الرياضيات وحـل المشكلات الشهير في كتابه المعروف باسم (How to Solve it) عن الوسائل والأساليب التي تتبع مع التلاميذ بحيث تثيرهم وتدفعهم للتفكير وترشدهم وتوجههم لمسارات تفكير صحيحة، بواسطتها يتمكنون من اكتشاف الحل الصحيح للمشاكل التي تعرض عليهم، ولذلك وصف بوليا هذه الأساليب والاستراتيجيات بأنها مناسبة (Heurstic Suggestions)، وقد ركـز عليها بوليـا أكثر من مـرة وطورها في كتاباته عام (1957، 1962، 1965،1980). وهذه الاستراتيجيات التي اقترحها بوليا تختلف عن الطرق الوضعية لحل المشكلات، في أنها ليست خطوات أو مراحل أو إجراءات محددة، يكفي التلاميذ أن يتبعوها خطوة بعد خطوة بترتيب معين لكي يصلون إلى الحل الصحيح، ولكن من شأنها استدعاء معلومات التلميذ ومعارفهُ ليقوم بربطها بعناصر المشكلة، أو الموقف الحالي ليكتشف بنفسه حل المشكلة. وأورد بروليا مقترحات تصلح لحل المشكلات، والتي صاغها في شكل توجيهات وأسئلة محكمة يقدمها المدرس للتلاميذ، حينما يكونون بصدد حل أحد المشكلات لمساعدتهم على اكتشاف الحل بأنفسهم:

1- أن تفهم المشكلة جيداً: من خلال معرفة المجهول فيها، ويساعد في ذلك المعلومات المعطاة في المشكلة

والظروف والعلاقات والقيود والشروط المكونة لموقف المشكلة.

2- وضع خطة للحل: وذلك بتحديد العلاقة أو العلة أو الرابط بين المجهول في المشكلة والبيانات أو المعلومات المعطاة للحل، وإذا لم تكن هناك علاقة مباشرة بينهما فحاول التفكير في عوامل مساعدة من شانها تحديد العلاقة أو الرابطة بينهما.
3- تنفيذ خطة الحل: على من يقوم بحل المشكلة أن ينفذ الخطة التي وضعت لحل المشكلة، بعد مراجعة كل خطوة من خطواتها والتأكد من صحتها وقدرته على إثبات صحتها والبرهنة عليها في أي مرحلة.
4- التأكد من صحة الحل: ويشير ذلك إلى إمكانية مراجعة الحل الذي توصل إليه الفرد والتأكد من صحة خطواته، ومعرفة إذا كان يمكن له اشتقاق نتيجة أخرى مختلفة من هذا الحل، ومدى استخدامها في حل مشاكل أخرى (أحمد،1985).

وقد دعا كرتشفيلد (Kretchfeld) إلى التوصل إلى أساليب تدريس أفضل لتنمية المهارات المعرفية، وعلى وجه الخصوص أن يساعد التلميذ على تحديد المهارات التي تتطلب الأعمال المعرفية على اختلاف أنواعها، وكذلك يوضح له فاعلية دوره في حل المشكلات مستفيداً من المهارات التي اكتسبها، وأن يتم ذلك من خلال خبرة عملية في حل مشكلات متنوعة وكثيرة.

وهنا يقول جون ديوي (Dewey): على الخبرات المدرسية أن تساعد التلاميذ على تعلم طرق البحث عن الأشياء بفاعلية، بدلاً من أن تساعدهم على اكتساب المعلومات فحسب(جابر،1977).

حل المشكلات كطريقة تدريس:

يمثل التلميذ نظاما مفتوحا يتفاعل مع البيئة المحيطة، وهذا التفاعل يجعله يواجه مشكلات ومواقف صعبة، تدفعه إلى التفكير السليم للوصول إلى الحلول المعنية. وتعتمد هذه الطريقة على إثارة موقف غامض أو مشكلة أمام التلاميذ، بحيث يقومون بوضع الخطوات المناسبة من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة واختيار الحل المناسب.

وللأفراد حاجات يسعون إلى إشباعها، ومن أجل ذلك فانهم يواجهون معوقات ومشاكل أو حالات غامضة، تتطلب منهم إيجاد الحل المناسب. ومن أجل التوصل إلى حل مناسب على الأفراد أن يقوموا بالبحث عن المعلومات، ودراستها وتحليلها، ومن ثم الوصول إلى الحلول المتاحة واختيار الحل المناسب للمشكلة المعنية، ويمكن تمثيل ذلك في المخطط التالي :

الهـدف ← الحاجـة ← إثارة المشكلة ← جذب الانتباه ←
مراجعة الدراسات السابقة ← البحث عن المعلومات ← تقييم الحلول ←
اختيار الحل المناسب.

وتعمل هذه الطريقة على تعزيز العلاقة بين المدرسة والبيئة التي يعيش فيها التلاميذ، وتجعل للمنهج وظيفة اجتماعية نافعة؛ لأنها تجعل من التلميذ شخصا قادرا على مواجهة المشكلات، والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة من خلال ربط العلم بالعمل وبتكامل الفكر مع الواقع، إن هذه الطريقة تمكّن المعلم من تحويل جميع المواضيع الدراسية إلى مشكلة تثير انتباه التلاميذ، وتعمل على شدهم إلى الحصة الدراسية(الاحمد ويوسف،2001).

شروط اختيار المشكلة:

1- أن تكون المشكلة واقعية وذات معنى بالنسبة للتلاميذ، وأن تتفق مع ميول واهتمامات التلاميذ وحاجاتهم.

2- أن تكون المشكلة ذات معنى واضح للمعلم وللتلاميذ، وأن تناسب مستوى التلاميذ وقدراتهم، لأن المشكلة إذا كانت أعلى من قدراتهم سوف تولد لهم الإحباط، وإذا كانت أقل من مستواهم سيكسبهم ذلك عدم الثقة بالمعلم أو بالمادة التعليمية.

3- تمكن التلاميذ من البحث عن المعلومات وصولا إلى الحل المناسب.

4- يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ وارشادهم إلى كيفية جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها، وكيفية التوصل إلى الحل المطلوب وذلـك من خلال الجهود التي يبذلـونها(الاحمد ويوسف،2001).

استراتيجيات حل المشكلة:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في حل المشكلات:

1- المنحى المبرمج في حل المشكلات: وينفذ كما يلي:

أ- طرح المشكلة على هيئة سؤال.

ب- الطلب إلى الطلاب طرح الحلول المناسبة.

ج- تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة.

د- تصحيح الحل من قبل المتعلم في ضوء التغذية الراجعة.

ه- يزود المعلم المتعلمين بتلميحات حول خطوات الحل اللاحقة.

و- تعزيز المتعلم وتشجيعه على مراجعة الخطوات التي اتبعها.

2- الطريقة المصطنعة: تقوم هذه الطريقة على وضع المتعلم في موقف مشكّل، ويطلب إليه التصرف كما لو كان في موقف حقيقي وتقدم له التغذية الراجعة.

3- التدرب في موقع العمل: يوضع المتعلم في موقع العمل، ويطلب إليه التصرف في حل المشكلة المعطاة. وتقدم له التغذية الراجعة، ويشترط في ذلك امتلاك المتدرب لأساسيات حل المشكلة، وكيفية التعامل مع المواقف الغامضة، وتصلح هذه الطريقة أكثر في تعلم المهن والحرف.

4- أسلوب استمطار الأفكار: في هذه الطريقة يقوم المعلم بجمع أكبر قدر ممكن من الحلول حول سؤال ما. إذ يقوم المعلم بطرح السؤال، ثم يطلب إلى الطلبة طرح الحلول المناسبة لهذا السؤال بعد تبصيرهم بجوانب المشكلة وبحيثياتها، بعد ذلك يصنف المعلم الحلول دون تعليق منه أو تقويم حتى النهاية، ثم يقوم المهتمون بمحاكمة الحلول المطروحة واختيار المناسب منها بعد انتهاء جلسة الاستمطار.

5- استراتيجية التفريق والتجميع: تحال المشكلة ثم يقدم أكبر عدد ممكن من الأسباب والعوائق التي تؤدي إلى حدوثها. والتفكير في كل حل على حدة، ومحاولة استثناء الحلول واحدا تلو الآخر عن طريق التجربة، واقتراح حلول أخرى عندما تفشل الحلول المقترحة السابقة كلها، وتجريبها إلى أن يتوصل للحل المنشود.

6- أسلوب تحليل الوسائل والغايات: يتمثل هذا الأسلوب في الخطوات الثلاث الآتية:

أ- تحديد الوضع الراهن للمشكلة والوضع المرغوب فيه وفهم المشكلة.

ب- تحديد الحاجة أو الهدف المنشود.

ج- تقليل الفروق تدريجيا بتوفير النواقص الممكنة أي دفع الواقع باتجاه المتوقع (مرعي والحيلة ،2002).

العوامل المؤثرة في حل المشكلة:

أولاً: عدم الدقة في التعامل مع المشكلة. فعلى من يقوم بحل المشكلة أن يقرأها قراءة متأنية، ولعدة مرات ليتسنى له الوصول إلى الأفكار والاستفادة من جميع المعلومات الواردة فيها، وربطها مع الخبرات السابقة في عملية وضع الحلول المناسبة.

ثانياً: عدم الدقة في التفكير. إن التسرع في إصدار الأحكام دونما تقويم والاكتفاء بالملاحظة السطحية البسيطة للمشكلة يؤثر سلباً في حلها بشكل سليم.

ثالثاً: بعض المشكلات تكون طويلة وصعبة وعلى من يقوم بحلها أن يحللها إلى أهداف جزئية، وأن يربطها بالواقع للمساهمة في فهم المشكلة وكذلك تمثيلها عقلياً وإلا فشل في حلها.

رابعاً: نقص المثابرة، وغياب الدافعية للعمل يجعل منه عملاً بسيطاً غير كاف لتحقيق الهدف المنشود.

خامساً: الفشل في التفكير بصوت مرتفع. أن الحديث إلى الذات بصوت عالٍ يفيد في توضيح خطوات الحل، ويحافظ على تسلسل الأفكار لدى الفرد (الزغول والزغول،2003).

العناصر الأساسية للتعلّم التعاوني :

أولاً: الاعتماد الإيجابي المتبادل Positive Interdependence:

إن نجاح أعضاء مجموعة التعلم التعاوني يعتمد على نجاح كل عضو فيها، ويتم ذلك عندما يشعر كل عضو في المجموعة أن عليه أن يعمل بجد لإنجاح العمل المطلوب، وإنجاز المهمة الموكولة لمجموعته، ويدرك بأنه مرتبط مع الآخرين بطريقة لا يستطيع فيها أن ينجح إلا إذا نجحوا جميعا، بمعنى أنه يعي أن فشله هو فشل للمجموعة، وأن فشل أي فرد منهم هو فشل له أيضا، وأن نجاح المجموعة وكل فرد

فيها هو نجاح له شخصيا، وعليه فكل فرد يبذل قصارى جهده ليساعد الآخرين على النجاح، ويشركهم فيما لديه من معرفة، ويمنحهم التأييد والمؤازرة، ويستمتع ويسعد بنجاحهم. في مثل هذه المواقف يدرك أفراد المجموعة ما يلي:

أ- إن أعضاء المجموعة يسعون إلى فائدة مشتركة والوصول إلى هدف واحد.

ب- إن مصيرهم مشترك، فهم يتقاسمون النجاح والخسارة.

ج- إن أداء المجموعة يعتمد على إنتاجية كل عضو، وأن إنتاجية المجموعة، مسؤولية كل فرد.

د- إن لأعضاء المجموعة هوية مشتركة تربطهم معا، فكل فرد منهم يشعر أن المجموعة مجموعته، وأن ينتمي إليها، وهذا الإحساس يولد شعورا بالألفة والترابط والعمل الجماعي المنتج.

ثانياً: المساءلة الفردية Individual Accountability :

يتحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية إتقانه للمادة التعليمية أو القيام بالمهمة المحددة والموكولة إليه، ويسهم فعليا في إنجازها، ويقتنع كل فرد أن تعلمه الفردي ونجاحه ضروريان ومهمان لمجموعته، وأنه سيحاسب شخصياً على عمله وعمل المجموعة ككل، ويعني ذلك أن تقدير النجاح النهائي للمجموعة يعتمد على مدى تعلم الفرد في المجموعة، وجودة أدائه لما كلف به من عمل على حده.

ثالثاً : التفاعل اللفظي Verbal Interaction :

ينخرط الطلبة في نشاطات لفظية مباشرة عن طريق الحوار والمناقشة وتبادل الآراء، ويعزز التفاعل اللفظي داخل مجموعة التعلم عن طريق توليد تضارب معرفي، مما يعرض الطلبة إلى مستويات أعلى من التفكير عن طريق اندماجهم في محاورات فكرية ذات مستويات عالية.

رابعاً: مهارات شخصية والعمل في المجموعة الصغيرة

Interpersonal & small Group skill:

ينبغي توفير مهمات ونشاطات تعليمية صغيرة تعمل على مساعدة الطلبة على استخدام مهارات التواصل بين الأشخاص، ولأن المدارس تدرس بطريقة تقليدية والطلبة يعملون مستقلين، وفي تنافس مستمر مع بعضهم، فإن الطلبة لا يعرفون كيف يتعاملون مع أقرانهم لتحقيق أهداف المجموعة، الأمر الذي يتطلب إعداد الطلبة وتدريبهم على المهارات اللازمة لذلك. ويقوم المعلم بإعداد مهمات ونشاطات صفية تشجع وتعزز مثل هذه المهمات الاجتماعية.

خامساً: المعالجة Processing:

يتضمن هذا العنصر تحليلا لعمل المجموعة التعاونية الصغيرة من حيث درجة الفاعلية التي يعمل فيها الأعضاء، ودرجة استخدام المهمات الاجتماعية. ويساعد تقديم تغذية راجعة لعمل الأفراد والمجموعة على تطوير ممارسات المجموعة، وذلك لأن كل مجموعة تستهدف في عملها تحقيق هدفين رئيسين هما إنجاز المهمة بنجاح، وتدعيم العلاقات البناءة بينهم والمحافظة عليها(جابر،1999).

المهارات التعاونية:

مهارات التعلّم التعاوني وسيلة لتحسين التعليم والتعلّم أكاديميا، ووسيلة لتنمية الذات اجتماعيا، من حيث إن اكتسابها ينمي شخصية الفرد، ويعزز ثقته بنفسه وتقديره لذاته، وقدرته على العطاء. وهذه المهارات هي:

1- المهارات اللازمة لتشكيل المجموعات، وتتكون من:

أ- عدم إثارة الفوضى والشغب والعمل بهدوء أثناء التعلم التعاوني.

ب- يجب أن يعمل الأفراد معا داخل المجموعة.

ج- التأكيد على ضرورة عدم مقاطعة العضو المتكلم واحترامه من خلال

الإنصات إليه أثناء الحديث.

د- عدم استخدام النقد الذي يثير حساسية الطلاب أي النقد السلبي.

2- المهارات اللازمة لقيام المجموعات بوظيفتها، وتشمل:

أ- مساعدة الطلاب في (تحديد الهدف، والإجراءات والزمن)، وتقديم النصح والإرشاد لهم.

ب- بناء علاقة احترام بين المعلم والطلبة والتعبير عن الدعم والتقبل.

ج- تقديم الشرح والتوضيح من قبل المعلم إذا اقتضت الضرورة.

د- التنويع في الصياغة من أجل التوضيح والتشويق.

هـ- حفز المجموعة وتشجيعها.

3- المهارات اللازمة للصياغة: وتلزم مهارات الصياغة لتزويد التلاميذ بالعمليات الذهنية المطلوبة، لإيجاد فهم أعمق للمادة التعليمية المدروسة، وتلزم هذه المهارات أيضا لاستخدام عمليات التفكير العليا واستراتيجياتها، ولإتقان المادة التعليمية المقررة، وتذكّر المفاهيم المتضمنة فيها، ومن الأدوار التي يمكن أن يقوم بها أعضاء المجموعات تحقيقا لمهارات الصياغة أدوار التلخيص والتصويب والتدقيق والتذكر، وغيرها.

4- المهارات اللازمة للتعمق: وتشمل.

أ- نقـد الفكرة وليس ذات الشخص.

ب- دمج الأفكار المتشابهة في فكرة رئيسية واحدة.

ج- طرح الأسئلة التي تعمل على إثارة التفكير المتمايز

كيفية تعليم مهارات التعلّم التعاوني :

يتم تعليم المهارات التعاونية من خلال الخطوات التالية:

1- على المعلم أن يقوم بإقناع التلاميذ بأهمية هذه المهارات، وحاجتهم إليها لتحسين تعلّمهم، وأن عملهم كأفراد ضمن مجموعات، ذو قيمة تنعكس على

مستواهم الأكاديمي والاجتماعي.

2- توضيح دور كل طالب على حده، للتأكد من معرفة التلاميذ للمهارات الفردية المطلوبة من كل منهم، بحيث يظهر مدى فهمهم لمهارات التعلّم التعاوني، من خلال ممارستهم، ولعب الأدوار الدالة على اكتسابهم لها.

3- تنظيم مواقف تعليمية للتدريس، وإيجاد الفرص المناسبة لممارسة المهارات التعاونية، وتعيين أدوار محددة لأعضاء المجموعة أثناء التدريس.

4- تخصيص وقت خاص في نهاية الدرس لتقويم التلاميذ للمهارات التعاونية، يتم من خلاله توفير التغذية الراجعة المناسبة لتعلمهم.

5- الاستمرار في تدريب الطلاب لإتقان المهارات التعاونية لفهمها وإدراك أهميتها، وممارستها في مواقف تعليمية متنوعة (أبو سرحان ،2000).

وللتعلم التعاوني استراتيجيات حديثة يمكن تطبيقها، وقد بلغ عددها إحدى عشرة استراتيجية، منها استراتيجية عظم السمك، حيث صممت لمساعدة الطلبة على تمييز التأثيرات المنفصلة، واستخدمت في العمل لحل المشكلات، كي توضح أسبابا محتملة لحدوث مشكلة، وهي تأخذ في الحسبان الخيارات المحتملة عند تخطيط العمل، أو تحليل أسباب أو نتائج، أو تأثير شيء معين، ويتم فيها تقسيم الصف إلى مجموعات، يضع المعلم المشكلة الرئيسية في رأس هيكل السمكة، على السبورة، ويمتد من رأس السمكة العمود الفقري، الذي يتشعب منه العظام الصغيرة، يطلب المعلم إلى الطلبة في المجموعات أن يذكر كل طالب سببين أو أكثر من الأسباب المحتملة لحدوث المشكلة، ويدون المعلم هذه الأسباب على العظام الصغيرة، وكل عدد من العظام يمثل مجموعة أسباب. وفي إثناء تقديم الطلبة لأسباب المشكلة يطلب المعلم إليهم توجيه الحديث إلى طلبة الصف، وتتم مناقشتهم بهذه الأسباب فعليهم محاولة إقناع زملائهم في الصف. فإذا كان السبب مقنعا دونه المعلم على العظام الفرعية، وإلا حاول أن يبرره ليصبح مقنعا. وبعد الانتهاء من ذكر أسباب المشكلة يطلب المعلم إلى كل طالب أن يتبنى ثلاثة أسباب للمشكلة ويحتفظ بها لنفسه، وبعد الانتهاء من هذه المهمة يطلب المعلم إلى المجموعات

البدء بمناقشة الأسباب التي اختارها أفراد المجموعة، والاتفاق على ثلاثة أسباب جوهرية في نظرهم تؤثر تأثيرا مباشرا في المشكلة. وتضع المجموعة الحجج المناسبة للدفاع عن هذه الأسباب، ثم تعرض الأسباب الثلاثة أمام طلبة الصف من قبل المجموعات، ويتم ترتيب الأسباب بحسب أهميتها للمشكلة. وبهذه الاستراتيجية نجد التلاميذ ينظمون أفكارهم ويحللون الأسباب والتأثيرات، وهنا يسمح للطلبة باستخدام التفكير المتشعب والمتنوع، والاستماع إلى أفكار الآخرين واحترامها(أبو حرب وآخرون،2004).

وجهات نظر تربوية تؤيد التعلم التعاوني فكراً وممارسةً:

1- التعلم التعاوني يعمل على تطوير المهارات العليا للتفكير، فالطالب يعمل مع زملائه، وهم يصغون إليه ويبادلونه النقاش، ثم يلتقون معاً ليضعوا حلاً من بنات أفكارهم.
2- التعلم التعاوني ينمي مهارة الاحتفاظ بالمعلومات.
3- تصبح لدى الطالب ومن خلال التعلم التعاوني اتجاهات إيجابية نحو مادة البحث.
4- التعلم التعاوني يثري وجهات النظر حول حل المشكلات.
5- يشجع على تنويع الفهم.
6- التعلم التعاوني يشجع وينمي التفكير المنتج.
7- التعلم التعاوني يفسح المجال أمام الطلاب لاكتشاف حلول بديلة لمشاكلهم.
8- التعلم التعاوني يقدم حلولاً للمشكلات.
9- التعلم التعاوني يحل المهمات الصعبة بطريقة مشوقة.
10- التعلم التعاوني يحسن قدرات التلاميذ الضعاف.
11- التعلم التعاوني يحقق فهماً أعمق للمادة لدى التلاميذ المتميزين.
12- يزيد من إصرار التلاميذ على إكمال المهمات بنجاح (أبو حرب وآخرون،2004).

تشير وجهات النظر هذه إلى إمكانية التخلص من أسباب الخطأ التي تعترض

طريق من يتولى حل المشكلة، عند استخدامه طريقة التعلم والتعاوني، التي يعمل بها التلاميذ بشكل جماعي مما يجنبهم أسباب الخطأ: من مثل عدم الدقة في قراءة المشكلة، وعدم الدقة في التفكير، والضعف في تحليل المسألة، ونقص المثابرة، والفشل في التفكير بصوت مرتفع.

2.2الدراسات السابقة:

لقد أجرى العديد من الباحثين دراسات حول التعلم التعاوني وحل المشكلات، وقد حظي هذان الموضوعان باهتمام التربويين سواء كان هذا الاهتمام منصباً على أحدهما دون الآخر، أم عليهما معاً.

ولتسهيل عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. فقد تم تـصنيفها في ثلاث فئات، على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني.

أجرى سلافين وكارويت(Slavin & karweit, 1981)، دراسة هدفت إلى فحص الفروق في الاستيعاب القرائي بين مجموعة تجريبية تعلمت بطريقة الـتعلم التعـاوني، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، تكونت عينة الدراسة من طلبـة الـصفين الرابع والخامس الأساسيين. وقد أشارت النتائج إلى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية بين المجموعتين في الاستيعاب القرائي.

قام شانغ(Chang,1990)، بدراسة هدفت إلى فحص أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي في اللغة الإسبانية مقارنة بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسـة من طلبة الأكاديمية الجوية في الولايات المتحدة، واستغرقت مدة الدراسة أسبوعين، ولم تشر نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجمـوعتين فـي الاسـتيعاب القرائي.

قام الشيخ(1993)، بدراسة للمقارنة بين أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والـتعلم حسب الطريقة التقليدية على عينة تكونت من (106) طالبا وطالبة من طلبـة الـصف الخامس الأساسي في مادة العلوم، وقد وزعوا على أربع شعب في مدرستين، ودرسـت

الشعب التجريبية بطريقة التعلم التعاوني ودرست الشعب الضابطة بالطريقة التقليدية، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين تحصيل الطلبة لصالح المجموعات التي درست بالطريقة التعاونية في حين لم تظهر فروقا دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تعزى إلى متغير الجنس وكذلك التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقام القاعود (1993)، بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر، وتنمية مفهوم الذات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين: تعلمت الأولى، وحدة الأقاليم المناخية من كتاب الجغرافيا للصف العاشر ، بطريقة التعلم التعاوني، وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية. و خضع جميع أفراد العينة لاختبار تحصيل قبلي وبعدي، ولمقياس مفهوم الذات، طبق قبل التجربة وبعدها، ثم استخدم تحليل التباين الأحادي، متعدد المتغيرات المصاحب، لتحليل النتائج، فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين طريقتي التدريس ولصالح طريقة التعلم التعاوني، ولم يظهر أثر دال إحصائيا بالنسبة لاداء الطلبة على مقياس مفهوم الذات.

وأجرى القبيل(1995)، دراسة بعنوان أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية. وشملت عينة الدراسة (430) طالبا وطالبة موزعين على (12) شعبة ضمن(12) مدرسة، ست مدارس للذكور وست مدارس للإناث بواقع شعبة في كل مدرسة قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها(220)طالبا و طالبة تعلمت باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني وممثلين في ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للإناث تعلموا بالطريقة التقليدية، واستمرت التجربة (5) أسابيع وبعدها أعطيت المجموعتان اختبارا تحصيليا مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لطريقة التدريس لصالح الطريقة التعاونية، ووجود فروق

ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقام القضاة(1996)، بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعـاوني فـي تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ فـي الأردن، وقـد اختيرت عينة الـدراسة بالطـريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عـددها (104) طـلاب، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء الطلبـة على مقياس التفكير الإبداعي تعزى إلى الطريقة، ولصالح طريقـة الـتعلم التعـاوني، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لجنس المتعلم، ولصالح الإناث. في حـين لـم يظهر اثر للتفاعل القائم بين الطريقة والجنس.

وفي دراسة ميدانية قام بها فـوده(1997)، لتوضـيح أثـر الأسـلوب التعـاوني والأسلوب التقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي، ثم تعلم البرمجة في مقرر الحاسـب الآلي وأثر ذلك في التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية، تم تقسيم الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس باستخدام التعلم التعاوني ومجموعة ضـابطة تدرس باستخدام الأسلوب التقليدي، أجري اختبار قبلي (نظري) واحد لقياس معلومـات الطالبات عن مبادىء الحاسب وآخر عن البرمجة، الذي أظهر عدم وجود فـرق بـين المجموعتين، تم تطبيق الاختبار البعدي الأول (نظري) عن مبادىء الحاسب بعد سـتة أسابيع من الدراسة، ثم الاختبار البعدي الثاني (نظري) في البرمجة بعد سـتة أسـابيع أخرى؛ كذلك عمل اختبار عملي في البرمجة لكلا المجموعتين بعد الانتهاء من الاختبار البعدي الثاني، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. لم يظهر الاختبار البعدي الأول (النظري) المتعلق بمبادىء الحاسب أي فـروق بين المجموعات.
2. أظهرت نتائج الاختبار البعدي الثاني (النظري) بالبرمجة فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني.
3. أظهرت نتائج الاختبار العملي في البرمجة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين

المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

وأجرى بالمير (Palmer, 2000) دراسة هدفت إلى إمكانية تعليم التهجئة الصحيحة للتلاميذ، من خلال طريقة التعلم التعاوني، في مدرسة دافنبورت، مقارنة بالتعليم المباشر، فقد أظهرت النتائج عكس ما كان يتوقعه الباحث، فكان يتوقع فرقاً واضحاً بين الأسلوبين ولصالح التعلم التعاوني، فوجد أن بعض الطلبة استمتعوا بالتعلم التعاوني، وبعضهم لم يستمتع ولم تستهوه هذه الطريقة، ومن الملاحظات التي أوردها الباحث، أن بعض التلاميذ حاول أن يعيق عمل مجموعته لإلحاق العقاب بأحد التلاميذ لعدم رضاه عن وجوده في مجموعته.

حاولت ستالي (Staley, 2000) في بحثها الميداني أن تجيب عن السؤال التالي: أيهما أفضل في تعلم المفردات لدى طلاب الصف الثالث، التعلم التعاوني أم التعلم الفردي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، فقد قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية تكونت من عشرين طالباً جميعهم ينتمون إلى مدرسة ابتدائية، في بداية الفصل الدراسي تم تدريس التلاميذ بالطريقة المعتادة، ثم أجري لهم اختبار لمعرفة مستواهم ومدى استفادتهم من تلك الطريقة، وأظهرت نتائج الاختبار تقدم بعض التلاميذ وارتفاع علاماتهم، وتدني علامات طلاب آخرين في الصف، ولكن عند استخدام طريقة التعلم التعاوني في التدريس ظهر أن التلاميذ المتقدمين حافظوا على تقدمهم وارتفعت علاماتهم، وأن التلاميذ متدني المستوى ارتفع مستواهم، وترى الباحثة أن سبب تفوق التلاميذ بالتعلم التعاوني يعود إلى الفرصة التي يأخذها الطالب في المعالجة والمناقشة وإظهار معرفتهم الشخصية، وأظهر التلاميذ خلال التجربة مهارات اجتماعية استمرت أثناء وبعد انتهاء التجربة فأصبح التلاميذ يمارسونها بشكل طبيعي، وأكد ثلاثة عشر طالباً من أصل عشرين طالباً، أن أفضل طريقة للتعلم هي طريقة التعلم التعاوني.

قامت دراسة نيبور (Neubauer, 2000) باختبار سؤال البحث وهو: هل يزيد التعلم التعاوني من مدى الاستيعاب القرائي؟ فقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة اختيرت بشكل عشوائي بلغ عددها (18) طالباً في الصف الثاني من طلاب مدرسة

داخلية تؤهل التلاميذ إلى برنامج دراسي واسع، وتم اختبارهم في فترة زمنية مقدارها (8) أسابيع، ففي الأسابيع الأربعة الأولى تم تعليم التلاميذ باستخدام التعليمات المباشرة من المعلم، أي باستخدام الطريقة التقليدية، وفي الأسابيع الأربعة الأخرى استخدمت طريقة التعلم التعاوني في تدريس القراءة، ثم قام الباحث بتطبيق اختبار طريقة التعلم التعاوني في تدريس القراءة، وقام أيضاً بتطبيق اختبار جماعي وذلك لمقارنة كل من التعليم المباشر والتعليم التعاوني. وقد أظهرت النتائج اختلافاً واسعاً بين هاتين الطريقتين في التعلم، ولصالح التعليم التعاوني، حيث لاحظ الباحث تحسناً ملحوظاً في أداء الطلبة متدني التحصيل، بينما بقيت علامات الطلبة ذوي الأداء العالي ثابتة، كما هي في الأسابيع الأربعة الأولى.وقد شعر نيبور أن التعلم التعاوني سيؤدي إلى اختلاف في علامات القراءة للطلاب ذوي الأداء المتدني، وعند نهاية الدراسة وجد هذا صحيحاً، فقد استمتع الطلبة متدني الأداء بالقراءة بتلقي التغذية الراجعة الفورية والعمل كفريق، وعلى الرغم من أن الطلبة ذوي الأداء العالي استمروا في تحقيق نتائج جيدة إلا أن الباحث لاحظ وجود إحباط لديهم في بعض الحالات، نتج هذا الإحباط من شعورهم بالمسؤولية الجماعية؛ لأن نجاح المجموعة يعتمد على أفرادها ككل، وأبدى التلاميذ رغبتهم في استخدام هذه الطريقة في تدريس الرياضيات، ويقول الباحث: إذا أردت تطبيق هذه الطريقة مرة أخرى، فستكون الفترة الزمنية أطول لأرى إذا ما كانت النتائج ستبقى على ما هي عليه أم لا؟

ثانياً: الدراسات التي تناولت حل المشكلات:

قام الحموري (1984) بدراسة عنوانها بعض الاستراتيجيات التعليمية في حل المسألة الرياضية وعلاقتها بالقدرة على حل المسألة، وترى الباحثة أن معرفة المعلم بأنماط الاستراتيجية التعليمية، وتوظيف هذه المعرفة أثناء تدريسه حل المسألة يساعد على تطوير طلابه. وتألفت عينة الدراسة من عشرين معلما و معلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي من جميع معلمي الرياضيات للصف الثالث الإعدادي في منطقة عمان الأولى للعام الدراسي(1983/1984). وبينت نتائج التحليل أن المعلمين لا يحددون كل مظاهر

التعلم القبلي اللازمة لحل المسألة، وأن 60% منهم لم يلتفت نهائيا إلى التعلم القبلي، وأن المعلمين يميلون إلى إهمال استراتيجيات فهم المسألة، و يركزون على مظهرين: العمليات والمطلوب، وأما في استراتيجية الابتكار فهناك وجود ضعف كبير في ممارسات المعلمين، وأن معلما واحدا فقط حاول التحقق من صحة الحل باستخدام مظهر واحد من مظاهر هذه الاستراتيجية، وهو إيجاد الحل بطريقة أخرى. واستخدم 50%من المعلمين التقويم البعدي ولكن أسئلتهم كانت مباشرة، ومن نوع الإيجاد وليس من نوع الإثبات، والباقي أهملوا الاستراتيجية تماما.

وبينت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التي تعلمت باستخدام استراتيجية حل المسألة وفق نموذج بل على طلاب المجموعة الضابطة، وظهر ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين علامات معلمي المجموعة الضابطة على الإستراتيجية ومتوسط علامات طلابهم في القدرة على حل المسألة(0.58) بينما كان الارتباط في حالة المجموعة التجريبية بين علامات المعلمين قبل التجربة وعلامات الطلاب بعد التدريب في حدود (–0.15)أي معدوما تقريبا، الأمر الذي يمكن الاستدلال به إلى أن قدرة الطلاب تتأثر بالاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون ويتم تدريبهم عليها.

وقام خميس (1992)، بإجراء دراسة لبيان أثر دافع الإنجاز والذكاء على مهارة حل المشكلة، حيث تم اختيار عينة من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدينة عمان بطريقة العينة العشوائية متعددة المراحل، تكونت من (650) طالباً وطالبة، وبعد ذلك طبق على هذه العينة اختبار الذكاء الجمعي، وذلك لتقسيم أفراد العينة إلى أفراد ذوي ذكاء عالٍ وأفراد ذوي ذكاء متدنٍ، ثم طبق على عينة الدراسة مقياس دافع الإنجاز، من أجل تقسيم أفراد العينة إلى أفراد ذوي دافع إنجاز عال وأفراد ذوي دافع إنجاز متدنٍ، بعد ذلك تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (300) طالب وطالبة من العينة السابقة ثم قام الباحث، بتطبيق مقياس مهارة حل المشكلة على أفراد العينة، وبعد المعالجات الإحصائية تبين أن هناك أثراً لكل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة.

وفي دراسة أبو عايش (1993)، سعى من خلالها للكشف عن أثر الذكاء والتحصيل والجنس في قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين في مدينة عمان، حيث قام الباحث باستخدام اختبار الذكاء الجمعي للشايب، واختبار قدرة حل المشكلة الذي قام بإعداده المشرف والباحث، واختيار عينة عشوائية من طلبة الصفين الرابع والسادس بطريقة العينة الطبقية العشوائية، مكونة من (348) طالباً وطالبة، وبعد ذلك طبق على أفراد عينة الدراسة اختبار الذكاء الجمعي، وذلك لتقسيمهم إلى أفراد ذوي ذكاء عال وأفراد ذوي ذكاء متـدن، وفي الوقت نفسه الذي كان يطبق فيه اختبار الذكاء كان يتم جمع معدلات الطلبة لجميع المواد التي درسوها للفصل الأول للعام (92/93)، وذلك لتقسيمهم إلى أفراد ذوي تحصيل عال وأفراد ذوي تحصيل متدن، وكان أيضاً يثبت على الاختبار نفسه جنس المفحوص (ذكر، أنثى)، بعد ذلك تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (160) طالب وطالبة، من العينة السابقة، تمثل متغير الذكاء بمستوييه (عال، متدن)، والتحصيل (عال، متدن)، والجنس (ذكر، أنثى).

وبعد معالجة البيانات تبين أن هناك أثراً لكل من الذكاء والتحصيل على قدرة حل المشكلة لصالح مرتفعي الذكاء ومرتفعي التحصيل في الصفين كما أظهرت النتائج وجود أثر لجنس الذكور على حل المشكلة.

وهدفت دراسة غانم (1996)، إلى الكشف عن استراتيجيات حل المشكلة لدى ثلاث فئات من الطلبة مصنفين: موهوبين ومرتفعي التحصيل ومتدني التحصيل، ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي تألفت مـن (60) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وزعوا على فئات الدراسة بالتساوي، حيث كان (20) طالباً منهم من فئة الموهوبين(10ذكور،10 إناث)، و(20) طالباً من فئة مرتفعي التحصيل (10، ذكور، 10 إناث)، و(20) طالباً آخرين من فئة متدني التحصيل (10ذكور،10إناث). وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى فئة الموهوبين كانت من نوع الاستراتيجيات العقلية المنطقية، متمثلة باستراتيجية النشاط المستمر والتخطيط للحل ووضع الفرضيات، والاستراتيجيات

المعتمدة على النشاط الذاتي والتوصل إلى أحكام والتحقق من صحة الحل، أما فئة مرتفعي التحصيل فقد بينت النتائج أن الاستراتيجيات التي استخدمت أكثر من غيرها كانت من نوع التعرف على المشكلة أو المقارنة والربط، والمحاولة والخطأ. في حين تميزت فئة متدني التحصيل باستخدام استراتيجيات السلوك السلبي وإعادة القراءة، كما وأظهرت النتائج أنه كان لمتغير نوع المشكلة أثر على نوع الاستراتيجية المستخدمة في الحل، حيث تبين أن مشكلة الأبنية الاستدلالية تميزت بالاستراتيجيات المقارنة والربط والمحاكمة وإعادة القراءة، في حين أظهرت استراتيجيات المحاولة والخطأ، النشاط المستمر، والسلوك السلبي، أعلى استخداماً لها على مشكلة التحويل، أما مشكلة الترتيب فقد كانت استراتيجيات التعرف على المشكلة والنشاط الذاتي والتخطيط للحل ووضع فرضيات أكثر الاستراتيجيات استخداماً لحلها.

قام الخوالدة (2002)، بدراسة هدفت إلى بيان أثر أسلوب حل المشكلة في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب دراسية في المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات التلاميذ والطالبات في المجموعة التجريبية على اختباري التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، ومتوسطات علامات التلاميذ والطالبات في المجموعة الضابطة لصالح أسلوب حل المشكلة.

وبناءاً على نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث بضرورة استخدام أساليب تدريس حديثة في تدريس التربية الإسلامية منها أسلوب حل المشكلة، وعقد دورات أو ورشات عمل لتدريب المشرفين والمعلمين على تنفيذ أسلوب حل المشكلة، بالإضافة إلى توفير المراجع والكتب التي تساعد في تنفيذ هذا الأسلوب.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني وحل المشكلات معاً:

أجرى زيميرا(zemira,1999) . بحثا ميدانيا لمعرفة أثر التدريب في تحسين الاستيعاب من خلال التعلم التعاوني في حل مسائل الرياضيات، فقد قارن الباحث بين

ك

ثلاثة مجموعات أعدت للتجربة. حيث اعتمدت المجموعة الأولى على التدريب على تطوير الاستيعاب في بناء الاتصال وتطبيق الاستراتيجية، واعتمدت المجموعة الثانية على التعليم على أساس تطبيق الاستراتيجية من دون التدرب على بناء الاتصال ، أما بالنسبة إلى المجموعة الثالثة فلم يتم تدريبها على تطوير الاستيعاب أو التطبيق الاستراتيجي كما في النموذج الأول والثاني واعتبرت هذه المجموعة مجموعة ضابطة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (174) طالبا إسرائيليا من طلاب الصف السابع تم تقسيمهم على المجموعات الثلاث، وبعد تطبيق الدراسة تم جمع البيانات وتحليل النتائج، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة الأولى التي تعرضت للتدريب على تطوير الاستيعاب في بناء الاتصال وتطبيق الاستراتيجية، كان أداؤها في حل مسائل الرياضيات أعلى من أداء المجموعة الثانية، التي تعرضت للتعلم على التطبيق الاستراتيجي فقط. بينما كان أداء المجموعة الثالثة والتي لم يتعرض أفرادها للتدريب على المهارات السابقة التي تعرضت لها كل من المجموعتين السابقتين، أقل بكثير من أدائهما.

قام كاثرين وأنجل (Katherine & Angela, 2004) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والمنظمين المرئيين على حل المشاكل الجزئية (المشاكل المتعلقة بمصطلح المول في الكيمياء) في المدارس العليا. حيث بلغت عينة الدراسة (87) طالباً، ولتحقيق هذا الغرض قسم الباحث أفراد الدراسة إلى أربع مجموعات كما يلي: الأولى: مجموعة فيها منظم مرئي بالإضافة إلى التعلم الجماعي. ثانياً: مجموعة فيها تعلم جماعي فقط. ثالثاً: مجموعة فيها منظم مرئي فقط. رابعاً: مجموعة فيها المعلم والطلبة. فقد قام المعلم بتعليم التلاميذ كيفية استخدام خرائط الجزئيات (المول) وذلك لمساعدتهم في حل مشكلات المول متعدد الكم والمول الأحادي، وتتضمن مشكلة المول تحويل كميات من المواد الكيميائية إلى مول (وهو عبارة عن وحدة قياس مستخدمة في الكيمياء).

فأظهرت النتائج أن أداء التلاميذ في موقف التعلم التعاوني أفضل من أداء أقرانهم في المواقف الأخرى، حيث أخذ التلاميذ اختبارا فور سماع التعليمات، وبعد

ذلك قاموا بأخذ اختبار تكويني يحتوي على مشاكل أو أسئلة حول المول.

فدلت الدراسة على أن الطلبة الذين يستخدمون المنظم المرئي والتعلم التعاوني أدوا أفضل من الطلبة الذين يتلقون التدريس من المعلم مباشرة؛ فوجدت الدراسة أن التعلم التعاوني أدى إلى تقليل الانحدار في الأداء.

وفي دراسة قام بها شيريل(cheryl, 2000). هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في حل المشكلات في الرياضيات للصف الثالث. حيث بلغت عينة الدراسة (21) طالباً متغايرو الخواص من المرحلة الثالثة في مدرسة جيفرسون الأساسية في كلتسون لوما. قبل أن يبدأ التلاميذ بالعمل قام المعلم بتعليم التلاميذ مهارات العمل الجماعي واستراتيجيات حل المشكلة. وبدأ التلاميذ في الأسابيع الثلاث الأولى بالاعتماد على أنفسهم في حل المشاكل. ثم أتبع بامتحان قصير لتقييم مهارات حل المشكلة. فقد عملوا بأنفسهم وعلى طاولاتهم. فظهرت خيبة الأمل والقلق بشكل جلي على سلوكات الطلبة. وفي الأسابيع الثلاثة الأخيرة قام المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل، بحيث تعمل كل مجموعة مع بعضها البعض في حل المشكلات. رتب المعلم المقاعد بشكل تكون قريبة من بعضها ليتسنى للطلاب النظر إلى أعمال المجموعة وتبادل الرأي معها، ثم طرحت المشكلات التي تعرضوا لها في الأسابيع الثلاثة الأولى، وقام التلاميذ وبشكل جماعي بحلها ثم أجري لهم اختبار. فدلت نتائج الاختبار على وجود تقدم ملحوظ في أداء التلاميذ على حل مشكلات الرياضيات بعد استخدام طريقة التعلم التعاوني، كما أن هذه الطريقة أكسبت التلاميذ سلوكات ومهارات اجتماعية مرغوبة.

وأجرى كرستال (kristal,2000) دراسة للكشف عن أيهما أفضل أو أكثر فاعلية التعلم الانفرادي أم التعلم الجماعي، وقد بلغت عينة الدراسة (18) طالباً من طلاب المرحلة الرابعة في مدرسة دورانت الأساسية، فقد قام الباحث بإعطاء التلاميذ مشكلة تحل خلال ستة أسابيع (ثلاث للتعلم الانفرادي وثلاثة للتعلم التعاوني). وقد تم إعطائهم عشرين نقطة كامتحان قصير كل جمعة ولستة أسابيع. فظهر تباين في الأداء على الاختبار بين الطريقتين ولصالح التعلم التعاوني.

وأظهرت النتائج أن انطباعات التلاميذ تجاه حل المشاكل أصبح إيجابياً بعد الدراسة. حيث طلبوا المزيد من المشاكل في اليوم التالي ليتم حلها. بعكس التعلم الانفرادي حيث ظهر على التلاميذ القلق والتذمر عندما قام الباحث باختبارهم بالمشكلة، ولاحظ الباحث بعد إجراء الدراسة أن المهارات الاجتماعية تطورت بشكل ملحوظ. فالمشاكل التي تظهر عادة بين الطلاب أصبحت قليلة، فقد تنامى العمل الجماعي في كل المواقع التي تهم المنطقة، واستغلوا المهارات الاجتماعية بشكل فعال.

وقد أظهرت نتائج الدراسات التي تم عرضها في هذا الفصل ما يلي:

1- تفوق التعلم التعاوني على التعلم بالطريقة التقليدية في التحصيل.
2- أن التعلم التعاوني يؤدي إلى إكساب المهارات العملية مثل تعلم مهارات الحاسب الآلي.
3- يؤدي التعلم التعاوني إلى إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية.
4- قد يحبط التعلم التعاوني الطلاب المتفوقين، لأنه يشعرهم بالمسؤولية الجماعية، فنجاح المجموعة يعتمد على أفرادها ككل.
5- يمكن استخدام التعلم التعاوني في تدريس جميع المواد الدراسية.
6- تتأثر قدرة حل المشكلات بعوامل كثيرة منها: دافع الإنجاز والذكاء.
7- من الممكن تنمية هذه القدرة عند مرتفعي ومتدني التحصيل كذلك.
8- الجنس من العوامل الرئيسية والمهمة التي تؤثر في حل المشكلة.
9- نوع المشكلة والهدف المراد تحقيقه يحددان نوع الاستراتيجية المستخدمة في حل المشكلة. فعلى سبيل المثال: مشكلة الأبنية الاستدلالية تميزت باستراتيجيات المقارنة والربط والمحاكمة واعادة القراءة، في حين مشكلات التحويل تستخدم استراتيجية المحاولة والخطأ والنشاط المستمر أكثر، أما بالنسبة لمشكلات الترتيب فقد كانت استراتيجيات التعرف على المشكلة والنشاط الذاتي والتخطيط للحل ووضع الفرضيات أكثر الاستراتيجيات استخداما لحلها.

3.2
3.3
3.4
3.5
3.6
3.7
3.8 الفصل الثالث
3.9 المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك للعام الدراسي (2005/2004)، والبالغ عددهم (1032) طالباً

س

س

وطالبةً، منهم (556) طالباً و (476) طالبةً موزعين على (20) مدرسة، ويبين الجدول التالي توزيع أعداد الطلبة على مدارس المديرية:

جدول رقم(1)

توزيع أعداد التلاميذ على مدارس مديرية التربية والتعليم في منطقة الكرك

الرقم	اسـم المـدرسـة	عدد الشعب	عدد الطلاب أ	عدد الطلاب ب
-1	مدرسة هزاع الأساسية للبنين	2	25	25
-2	مدرسة الشهابية الثانوية للبنين	2	21	21
-3	مدرسة زيد بن حارثة الثانوية للبنين	2	39	39
-4	مدرسة الثنية الثانوية للبنين	2	36	35
-5	مدرسة ادر الثانوية للبنين	2	33	34
-6	مدرسة المنشية الثانوية للبنين	2	23	22
-7	مدرسة راكين الثانوية للبنين	2	21	20
-8	مدرسة القطرانة الثانوية للبنين	2	24	23
-9	مدرسة عي الثانوية للبنين	2	32	31
-10	مدرسة كثربا الثانوية للبنين	2	26	26
-11	مدرسة زين الشرف الثانوية للبنات	2	41	39
-12	مدرسة الشهابية الثانوية للبنات	2	22	22
-13	مدرسة نور الحسين الثانوية للبنات	2	36	36
-14	مدرسة ادر الأساسية المختلطة	2	22	22
-15	مدرسة المنشية الثانوية المختلطة	2	24	24
-16	مدرسة راكين الثانوية للبنات	2	28	28
-17	مدرسة القطرانة الثانوية للبنات	2	26	26
-18	مدرسة سد السلطاني الثانوية للبنات	2	16	16
-19	مدرسة عي الثانوية للبنات	2	28	28
-20	مدرسة كثربا الثانوية للبنات	2	19	20

2.3 عينة الدراسة:

تم اختيار أربع مدارس بالطريقة العشوائية العنقودية على أساس أن وحدة الاختيار هي الشعبة من المدارس التي تحتوي على شعبتين للصف الثامـن وعددها(20) مدرسة، اثنتان للذكور واثنتان للإناث، ثم تم حصر الشعب التي ستدرس

بالطريقة التقليدية والطريقة التعاونية وبشكل عشوائي في كل مدرسة، والجدول رقـم(2)، يوضح توزيع العينة.

جدول رقم(2)

توزيع عينة الدراسة

الرقم	اســم المدرســة	عدد الطلاب أ	ب	الشعب التجريبية
1-	مدرسة هزاع الأساسية للبنين	20	22	أ
2-	مدرسة المنشية الثانوية للبنين	21	21	أ
3-	مدرسة زين الشرف الثانوية للبنات	41	39	أ
4-	مدرسة نور الحسين الثانوية للبنات	36	36	ب

3.3 أداة الدراسة:

تم استخدام أداة الدراسة الحالية وهي اختبار تحصيلي، ويستهدف مجموعة الوحدات التي تم إعدادها لتنمية الجوانب المختلفة لدى الدارس بحيث يكتسب بعد دراسته لها قدراً من المعلومات، والحقائق، والمهارات. وللتأكد من نمو الجانب المعرفي، ُأعد اختبار يتضمن مجموعة من الأسئلة، مرت هذه الأسئلة بسلسلة من الإجراءات، كما روعي فيها عدة أمور، يمكن تناولها على النحو التالي:

أ- إعداد مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار بطريقة الاختيار من متعدد؛ لأنها تتميز بالموضوعية، وسهولة التصحيح، والبعد عن الذاتية.

تم وضع بعض التعليمات، والتي تتمثل في:

1- التنبيه على قراءة الأسئلة جيداً قبل الشروع في الإجابة.

2- أن تكون الإجابة واحدة فقط من الإجابات الأربعة، وإلا عدت الإجابة خطأ إذا كانت هناك أكثر من إجابة.

3- أن تكون الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة.

4- تم توضح كيفية تسجيل الإجابة ومكانها.

5- كما عُرضت الصورة المبدئية للاختبار على مجموعـة من المحكمين، وعددهم (7) من (متخصصي اللغة العربية) بغية التأكد من صلاحية الاختبار، ومدى تحقيق كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسه، وذلك بهدف إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار ونتيجة لتوجيهات وآراء المحكمين، تم إعادة صياغة بعض الأسئلة، وحذف بعضها.

ب- الأمور التي روعيت عند إعداد أسئلة الاختبار:

1- شمولها للجوانب المعرفية التي تتناسب مع الأهداف.

2- تنوعها، وشمولها لمفردات البرنامج، وما تتضمنه من مفاهيم.

3- مناسبتها لسن التلاميذ.

4- صياغة الأسئلة على شكل مشكلات.

5- الأسئلة واضحة، وقصيرة متنوعة، بحيث يستطيع التلميذ الإجابة عنها بوضع علامة (x) في مربع ورقة الإجابة.

ج- خطة تصحيح الاختبار:

1- تم تقدير الاختبار بالدرجات، ويكون مجموع درجات الاختبار(100 درجة).

2- اعتبرت درجة النجاح في الاختبار هي (50 درجة)، أو (50%) من الدرجة الكلية.

د- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

صيغت مفردات الاختبار في صورتها المبدئية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم (7) من متخصصي مادة اللغة العربية، ومشرفيها ومعلميها. وبعد تعديلها على ضوء آرائهم، أجريت التجربة الاستطلاعية على عينة

ص

قـ وامها(30) دارسة في مدرسة صرفا الثانوية للبنات (وهي عينة مكافئة لعينة الدراسة) بهدف :-

حساب زمن الاختبار .

حساب ثبات الاختبار .

حساب صدق الاختبار .

1- حساب زمن الاختبار :-

تم حساب زمن الاختبار بجمع زمن أول دارسة سلّمت ورقة الإجابة ، مع زمن آخر دارسة سلّمت ورقة الإجابة ، وتقسيم مجموع الزمنين على(2)، ووجد أنه يساوي (40) دقيقة .

2- حساب ثبات الاختبار .-

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (سبيرمان براون) بطريقة التجزئة النصفية (split half) ، وبلغت (ر=0.73).

3- حساب صدق الاختبار :-

اعتمدت الدراسة على الصدق المنطقي، وتمثّل ذلك في آراء المحكمين.

4- تحديد معامل السهولة، والصعوبة لمفردات الاختبار، وتراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (0.52-0.67).

5- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:

تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (0.46-0.73).

هـ - التقويم: تم التقويم على مرحلتين في فترتين زمنيتين مختلفتين هما:

التقويم القبلي: وفيه تم التعرف على مستوى الطلبة قبل تطبيق البرنامج، وأيضاً للتأكد من تجانس المجموعتين قبل تطبيق البرنامج، والجدول رقم(3) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي.

جدول رقم (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس على الاختبار القبلي.

مجموعات الدراسة		الجنس		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	
تجريبية	الوسط الحسابي	40.57	41.08	44.64
	الانحراف المعياري	13.26	15.02	14.73
	عدد الأفراد	61	46	128
ضابطة	الوسط الحسابي	48.35	56.69	50.05
	الانحراف المعياري	15.11	13.21	15.95
	عدد الأفراد	67	62	108
المجموع الكلي	الوسط الحسابي	40.79	52.36	47.11
	الانحراف المعياري	13.97	14.77	15.50
	عدد الأفراد	107	129	236

يتبين من الجدول(3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا على الاختبار القبلي تعزى لمتغير طريقة التدريس(تعاونية، تقليدية)، ولمتغير الجنس(ذكـور، إنـاث)، وكـذلك التفاعل القائم بين طريقة التدريس والجنس، مما يعني وجود تكافؤ بـين المجموعـات على الاختبار القبلي.

جدول رقم (4)

نتائج تحليل التباين(2×2) لعلامات الطلاب(ذكور و إناث) في المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على الاختبار القبلي.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	1	100.494	100.494	.574	0.450
طريقة التدريس	1	255.990	255.990	1.462	0.228
الجنس× طريقة التدريس	1	511.912	511.912	2.923	0.089
الخطأ	233	40631.170	175.134		
المجموع	236	499376.000			

تفسير النتائج الموجودة في الجدول رقم (4):

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (2×2) عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى طريقة التدريس(تعاونية/تقليدية) إذ بلغت قيمة α= 228. ، وكذلك لم تُظهر النتائج أثر للجنس (ذكور و إناث) حيث بلغت قيمة α = 450. ، أما بالنسبة للتفاعل القائم بين طريقة التدريس والجنس فلم تظهر النتائج أيضا فروق دالة إحصائيا فكانت قيمة α = .089 .

وقد بلغت المتوسطات الحسابية للذكور والإناث في المجموعتين التجريبية

ش

ش

والضابطة على النحو التالي : المتوسطات الحسابية للذكور والإناث في المجموعة التجريبية هي(الذكور= 38.6957 ، الإناث= 44.2632)، أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للذكور والإناث في المجموعة الضابطة هي(الذكور= 45.4754 ، الإناث = 44.3333).

التقويم البعدي: طبق في نهاية البرنامج، بهدف تحديد فاعلية البرنامج، وبحث فروضه.

المعالجة الإحصائية:

استخُدِم اختبار (ت) لإيجاد التكافـؤ بين المجموعتين على الاختبار القبلي، وتم إجراء تحليل التباين الثنائي، للإجابة على السؤال الأساسي للدراسة.

إجراءات الدراسة :

جاءت إجراءات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1- تم توجيه كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا في الجامعة إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك لتسهيل العملية .

2- تم الالتقاء مع المعلمين والمعلمات وتدريبهم لمدة ثلاث ساعات على الطريقة التعاونية أو التجريبية في قواعد اللغة العربية، و كيفية تطبيق استراتيجية عظم السمـك فـي تدريس القواعد لطلاب الصف الثامن، ففي هذه الاستراتيجية يقوم المعلم بتزويـد الطلاب بالورق والأدوات اللازمة، ويقوم المعلم بطرح المشكلة أو السؤال المشكل على الطلاب، ويطلب إليهم الحل بحيث يقوم كل طالب بالمهمة المسندة إليه حسب توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة الواحدة، يقوم المعلم برسم هيكل عظمي لجسم سمكة على السبورة وأثناء استقبال الحلول المقترحة من الطلاب يدون هذه الحلول على أضلاع الرسمة بحيث يضع على كل ضلع حلا من الحلول، ويقـوم العضـو المختص في المجموعة بمناقشة الحل أمام الطلاب ويبدي وجهات نظر مجمـوعته حول ذلك، وهكذا حتى النهاية. ثم يقوم المعلم بالطلب من كل مجموعة بتبني ثلاث حلول مقترحة

للمشكلة، ثم مناقشتها مع المجموعة المعنية أمام الطلاب وفي نهـاية العمل ينظم المعلم والطلاب في المجموعات أهم الحلول المناسبة للمشكلة ويطلـب المعلم إلى الطلاب كتابتها في دفاترهم. ويتابع المعلم المجموعات أثناء العمل للتأكد من أن جميع الأعضاء يعملون معا، كما ويقدم لهم ما يحتاجون من توجيه وارشاد.

3- قمت بمتابعة المعلمين المتعاونين عن طريق الزيارة الصفية لكل منهم، بواقع حصتين في المجموعة التجريبية، وكـذلك تزويدهم بالتغذية الـراجعة التي تضمن التزامهم بالتجربة، كما وضح الباحث للمعلمين الاستفسارات التي تتعلق بالموضوع.

4- التمهيد: وفيه يقوم المعلم المتعاون بتهيئة التلاميذ للحصة الصفية بتقديم فكرة عامـة وموجزة حول موضوع الدرس.

5- تنظيم البيئة الصفية: تم ترتيب الغرفة الصفية حيث يجلـس التلاميذ بجانب بعضهم في المجموعة والمسافة بينهم قريبة، وجميعهم متقابلين وأمـام نظر المعلـم.

6- تم التأكد من أن المجموعات موزعة داخل غرفة الصف بطريقة تمكن المعلم من التجول في الغرفة الصفية بسهولة.

7- يقوم المعلم بتقديم توضيحات وتبريرات حول استخدام التعلم التعاوني من خلال توضيح الأهداف التي سوف ينجزها التلاميذ من خلاله، والإجابة عن أسئلة التلاميذ واستفسارهم وسبب تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة.

8- يستخدم المعلم الأمثلة التوضيحية للأعمال والمهام التي سوف ينجزها التلاميذ أثناء العمل في المجموعات.

9- قسم العمل بين أفراد المجموعات، وحدد دور كـل عضو في المجموعـة الواحـدة بشكل يناسب مستواهم الأكاديمي، وتوضيح مهام الدور بشكل يتناسب ومستوى التلاميذ التعليمي، فقد يقـوم العضو الأول بدور القارىء، حيث يقرأ الواجب بصوت مسموع لأفراد مجموعته، ويقوم العضو الثاني بدور القائم بالبحث أو الرئيس ويتلخص دوره في تجهيز المواد المختلفة التي تحتاج إليها

المجموعة والقيام بعملية الاتصال بالمجموعات الأخرى ومع المعلـم، والعضو الثالث بـدور المسجل الذي يقـوم بتسجيل إجابات مجموعته، بعد موافقتهم عليها، والعضو الرابع المتفقد الذي يتأكـد من أن جميع أفراد مجموعته يفهمون عملهم، ويطلب منهم تقديم التوضيحات والتبريرات والطريقة التي توصلوا من خلالها للإجابة، بينما يقوم العضو الخامس وهو المشجع بالتأكد من أن جميع أفراد المجموعة يتشاركون في العمل، وتقديم التشجيع باستمرار، ويبقى العضو السادس وهو المعلن الذي يقوم بتقديم عمل مجموعته للمجموعات الأخرى، ويغير المعلـم فـي ترتيب المجموعات وأدوارها وعمل كل منها.

10- يقوم المعلم بتغيير ترتيب المجموعات وأدوارها وعمل كل منها.

11- يقوم المعلم بتقديم الإرشادات والتوجيهات اللازمة للنشاط التعاوني قبل بدء المجموعات بتنفيذه، وتحديد الوقت اللازم لعمل المجموعات، إضافة إلى تعـويد التلاميذ على احتـرام بعضهم والاعتمـاد علـى أنفسهم فـي الحصول على المعلـومات، ومخاطبة كل فـرد من أفـراد المجموعة باسمـه عند التحـدث إليه، وتنشيط المجموعة عندما تكون الدافعية للعمل منخفضة لديها.

12- تم تحديد الوقت اللازم لعمل المجموعات من قبل المعلم.

13- شجع المعلم أفراد المجموعات الأخرى لتستمع إلـى المجمـوعة التـي تجيب، وبعدها يقوم باستخلاص الإجابات الصحيحة، ويدونها على السبورة، ويطلب من الجميع كتابتها في الدفاتر.

14- قام المعلم بتقديم التعزيز أو المكافأة للمجموعة ككل، وليس للتلميذ أو التلميذة التي تعرض إجابة مجموعتها، وكذلك التعزيز الفردي في حالـة الإجابات الفـردية، مثل: أحسنت، ممتاز، أشكرك، إجابة رائعة.

15- أكد المعلم على استعمال كلمات اجتماعية محددة، مثل: لو سمحت، أشكرك من فضلك.

16- تم تقديم التغذية الراجعة للمجموعات من خلال طرح الأسئلة.

17- قمت بالتأكد من التزام المعلمين والمعلمات بالإجراءات المخططة للمجموعة التعاونية أو التجريبية.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

سعت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني، مقارنة بالطريقة التقليدية فـي تنمية قدرة حـل المشكلات لدى طلبة الصف الثامـن الأساسي فـي قواعـد اللغـة العربية، وتتضمن هذه الدراسة متغيرين مستقلين هما: الجنس (ذكورا و إناثا)، وطريقة التدريس (تعاونية و تقليدية)، أما المتغير التابع فهو قدرة حل المشكلات، والجدول رقم(5)، يبين الأوسـاط الحسابية والانحرافات المعيارية، وعدد الأفراد في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على الاختبار البعدي.

جدول رقم (5)

الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية و عدد الأفراد للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس للاختبار البعدي .

مجموعات الدراسة		الجنس		
		ذكور	إناث	المجموع الكلي
تجريبية	الوسط الحسابي	57.4	61.4	60.6
	الانحراف المعياري	14.4	14.2	14.3
	عدد الأفراد	41	77	118

ضابطة	الوسط الحسابي	45.5	57.0	51
	الانحراف المعياري	15.6	17.3	17.3
	عدد الأفراد	43	75	118
المجموع الكلي	الوسط الحسابي	48.8	59.8	55.8
	الانحراف المعياري	16.1	15.5	16.5
	عدد الأفراد	84	152	236

العلامة القصوى = 100

ويبين الجدول رقم(5) أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي هي : الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية =57.4 ، والانحراف المعياري =14.4 ، والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة =45.5، والانحراف المعياري =15.6. وأن الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة علـى الاختبار نفسه هي : الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية = 61.4 ، والانحـراف المعياري =14.2، والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة =57.0، والانحـراف المعياري =17.1. ويبين الجدول أن الوسط الحسابي للمجمـوعتين التجريبيتين (ذكور و إناث) =60.6، والانحراف المعياري لهما =14.3، وأن الوسط الحسابي للمجموعتين الضابطتين (ذكور و إناث) =51.0، والانحـراف المعياري لهمـا = 17.3. ويبين الجدول أيضا أن الوسط الحسابي للذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة = 48.8 ، والانحراف المعياري لهم =16.1. وأن الوسط الحسابي للإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة =59.8، والانحـراف المعياري لهن = 15.5

وبالنظر إلى الجدول رقم (5) وجد هناك فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللوقوف على الدلالة الإحصائية لهذه الفـروق من جهة، واختبار الفرضيات من جهة أخرى، تم إجراء تحليل التباين الثنائي(2x2) TWO WAY ANOVA. على الاختبـار البعدي، ويبين الجدول رقم(6) نتائج التحليل.

ض

ض

جدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين(2x2) لعلامات الطلاب (ذكور و إناثا) في المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على الاختبار البعدي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	1	3549.089	3549.089	14.999	0
طريقة التدريس	1	2442.517	2442.517	10.322	0.002
الجنس xطريقة التدريس	1	639.402	639.402	2.702	0.102
الخطأ	233	54896.501	236.623		
المجموع	236	61527.509			

α= 0.05 .

تفسير النتائج الموجودة في الجدول رقم(6):

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =0.05) في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية وحدة الجملة الفعلية تعزى لطريقة التدريس (تعاونية أو تقليدية)، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي للأعداد غير المتساوية وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =000.)، بين المجموعتين تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، أي أن الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني كان أداؤهم أفضل من الطلبة الذين

درسوا بالطريقة التقليدية، ولما كان متغير طريقة التدريس يتكون من مستويين فقط (تعاونية وتقليدية)، فانه لم تكن هناك حاجة لإجراء مقارنات بعدية، فهذه النتيجة تعني تفوق مجموعة التعلم التعاوني (الوسط الحسابي= 60.7) على مجموعة التعلم بالطريقة التقليدية (الوسط الحسابي =51.1). وهذا يعني أن طريقة التعلم التعاوني ذات أثر فعال في تنمية قدرة حل المشكلات في قواعد اللغة العربية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن التعلم التعاوني يتضمن آلية التعلم والاكتساب من الأقران في المجموعات، ومن المعلوم أن التعلم التعاوني يساعد في إبراز القياديين من الطلبة، ولا يجد أفراد المجموعة الواحدة حرجا في طرح تساؤلاتهم على بعضهم مهما كانت، في حين قد يتحرج البعض من طرح مثل هذه الأسئلة على المعلم ظنا منهم أنها بسيطة وأدنى من المستوى العام للصف، وأن باقي الطلاب يعرفونها و وهذا ينعكس انعكاسا سلبيا على اكتساب الطلبة للمهارات المختلفة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة فيما يتعلق بالفرضية الأولى مع نتائج دراسة كل من القاعود(1993) ودراسة نيبور(Maureen Neubauer, 2000) ودراسة(فوده،1997) ودراسة ستالي (2000 Teresa Staley). واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بلمر (Kim Palmer,2000).

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية : والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =0.05)، في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في وحدة الجملة الفعلية من قواعد اللغة العربية تعزى لجنسهم (ذكرا أو أنثى)، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي للأعداد غير المتساوية وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لجنسهم، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، أي أن مستوى الأداء يختلف بين الجنسين تبعا لطريقة التدريس (الوسط الحسابي للذكور=57.4 والوسط الحسابي للإناث = 61.4، لصالح الإناث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الله(1993) ودراسة القبيل(1995)، حيث أظهرت دراسة القبيل(1995) فروقا تعزى للإناث ودراسة عبدالله (1993) تعزى

للذكور.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها الشيخ(1993)، حيث أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في وحدة الجملة الفعليـة مـن قواعـد اللغـة العربية، تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس. (تعاونية أو تقليدية)، والجنس(ذكرا أو أنثى)، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي للأعداد غير المتساوية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =102.) في تنمية قدرة حل المشكلات تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة، وهنا لا نستطيع رفض الفرضية الصفرية، أي أن التفاعل القائم بين طريقة التدريس والجنس ليس له تأثير على قدرة حل المشكلات. وقد يعود ذلك إلى أن الذكور في المجموعة التجريبية والإناث في المجموعة التجريبية، استفادوا بنفس المقدار وبشكل متوازن تقريبا من طريقة التدريس التعاونية، وهذا يعني أن طريقة التعـلم التعاوني تناسب الذكور والإنـاث، وتزيد من قدرتهم في التعامل مع المشكلات وحلها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة كل من دراستي: جورج(1996) ودراسة الشيخ(1993). حيث أكدت هذه الدراسات على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها القبيل (1995)، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

ومما سبق يتضح أن أثر طريقة التدريس كان دالا إحصائيا وكذلك الجنس في حين لم يظهر أثر للتفاعل القائم بين طريقة التدريس والجنس إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهذا يعني أن أداء طلبة المجموعات التجريبية كان أعلى بدلالة إحصائية، من أداء طلبة المجموعات الضابطة.

وإجمالا فان طريقة التعلم التعاوني ذات أثر ملموس في زيادة مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة اللغة العربية، وذلك بسبب آلية التعلم من الأقران في المجموعات، ولما تتيحه للطلاب من مشاركة وتفاعل جاد فيما بينهم للحصول على المعرفة واستيعاب المفاهيم والشعور بالارتياح والاطمئنان من جراء التعزيز المستمر للطلاب من بعضهم من جهة، ومن قبل المعلم للمجموعات من جهة أخرى، وهذا يعد مكسبا حقيقيا للعملية التعليمية عند اتباع استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس، ويعمل التعلم التعاوني على تقليل الجهد المبذول من قبل المعلم، إذ لاحظ الباحث أثناء إجراء التجربة ارتياحا كبيرا لدى المعلمين المتعاونين وتجاوبا كبيرا، وقد أبدى المعلمون المتعاونون رغبتهم في تطبيق هذه الطريقة في عملية التدريس خصوصا وانهم يعانون من كثرة الحصص والعبء الدراسي.

دد
د

الفصل الخامس

3.10 الخاتمة والتوصيات

1.5 الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أيهما أفضل في تنمية قدرة حل المشكلات الـتعلم بالطريقة التعاونية أم التعلم بالطريقة التقليدية؟ . ولتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية قدرة حل المشكلات تعود لطريقة التدريس (تعاونية أو تقليدية)، أو للجنس (ذكرا أو أنثى). وتحديد أثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس علـى قدرة حل المشكلات والمقاسة من خلال الاختبار الذي أُعد كأداة لهذه الدراسة، شـملت عينة الدراسة(278) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس مديريـة التربية والتعليم في لواء قصبة الكرك للعام الدراسي 2005/2004، موزعين على ثماني شعب في أربع مدارس: اثنتين للذكور واثنتين للإناث، وتم اختيـار شـعبة تجريبيـة وأخرى ضابطة عشوائيا في كل مدرسة، ودرست الشعب التجريبيـة بطريقـة الـتعلم التعاوني، ودرست الشعب الضابطة بالطريقة التقليدية، ولمدة إحدى عشرة حصة صفية لكل شعبة، تم قياس تحصيل الطلبة في هذه الدراسة بواسطة الاختبار الذي أعده الباحث وهو من نوع الاختيار من متعدد.

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:-

1- هل يوجد أثر لطريقة التدريس(تعاونية/تقليدية) في تنمية قـدرة حـل المـشكلات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية؟
2- هل هناك فروق في مستوى قدرة حل المـشكلات لـدى طلبـة الـصف الثـامن الأساسي في قواعد اللغة العربية تعزى للجنس؟
3- هل هناك أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تنمية قدرة حل المـشكلات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية؟

استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) ذو التصميم العاملي (2x2) لاختبار صحة فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالـة الإحـصائية (α =0.05)

أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين تعزى لطريقة التـدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت وجود فروق دالـة إحـصائيا بـين الجنـسين ولصالح الإناث، في حين لم يظهر أثر للتفاعل القائم بين طريقة التدريس والجنس.

2.5 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فان الباحث يوصي بما يلي:

1 - قيام المشرفين التربويين بتدريب معلمي اللغة العربيـة علـى إجـراءات الـتعلم التعاوني، مستخدمين الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير.

2 - تباع طريقة التعلم التعاوني في التدريس، وخاصة من قبل المعلمين الذين يعـانون من كثرة نصابهم من الحصص.

3 - إجراء أبحاث أخرى حول كيفية تنمية قدرة حل المشكلات.

4 - إجراء دراسات مماثلة تتناول موضوعات مختلفة وفي مراحل مختلفة مع إدخـال متغيرات أخرى.

5- تدريب الطلبة في الكليات والجامعات على إجـراءات طريقـة الـتعلم التعـاوني ممارستهم لعملية التعليم وجعلها متطلبا دراسيا في مساقات الأساليب.

ز
ز
ز

المراجع

أ - المراجع العربية:

أبو عايش، احمد عبدالله. (1993). **أثر كل من الذكاء والتحصيل والجنس على قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين في مدينة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

أبو حرب، يحيى، والموسوي، علي، وأبو الجبين، عطا.(2004). **الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي**(ط1). العين: مكتبة الفلاح.

أبو سرحان، عطيـة عـودة .(2000). **دراسـات فـي أسـاليب تـدريس التربيـة الاجتماعية والوطنية** (ط1).عمان : دار الخليج .

أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (2002). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**(ط2). عمـان: دار المناهج.

الأحمد ، ردينه عثمان ، ويوسف ، حذام عثمان .(2001) . **طرائق التـدريس مـنهج، أسلوب ، وسيلة** (ط1)عمان : دار المناهج .

بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق .(1982). **الميسر في علم النفس التربوي**(ط1) عمـان: دار الفرقان.

جابر، عبد الحميد جابر. (1977). **علم النفس التربوي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، عبد الحميد جابر .(1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم**(ط1). القـاهرة. دار الفكر العربي.

جرادات، عزت. (1992). فلسفة التطوير التربوي في الأردن واتجاهاته. **رسالة المعلم**، 33(2 و3)، 5-61.

حريري، هاشم بكر .(2001). إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحـصيل التلاميذ الدراسي. **مجلة أم القرى**، ع1 (13)، 10-35.

الحموري،هند عبد المجيد .(1984).بعض الاستراتيجيات التعليمية فـي حـل المـسألة الرياضية وعلاقتها بالقدرة على حل المسألة .**مجلة دراسات: سلسلة الدراسـات**

التربوية عمادة الدراسات العليا الجامعة الأردنية، ع11 (12).376.

الخصاونة، وسام. (1998). **أثر تنظيم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية الطلبة الإبداعي واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقـة التقليديـة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الخلايلة، عبد الكريم، واللبابيدي، عفاف.(1990). **طرق تعليم التفكير للأطفـال**(ط1). عمان: دار الفكر.

خميس، زياد. (1992). **أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حـل المـشكلة لدى طلبة الصفوف: السابع، والثامن، والتاسع، في مدينـة عمـان.** رسـالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الخوالدة، ناصر احمد.(2002**). أثر أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف التاسـع الأساسـي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد،الأردن.

خير الله، سيد .(1981).**علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتربوية**. بيـروت: دار النهضة العربية.

الزغول ،عماد عبد الرحيم .(2002).**مبادئ علم النفس التربـوي** (ط2).العـين .دار الكتاب الجامعي .

الزغول، رافع، والزغول، عماد (2003). **علم الـنفس المعرفـي** (ط1). رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعيدان، أحمد. (1990). اللغة العربية والمنهجية المعاصرة**. مجلة أبحـاث اليرمـوك عمادة الدراسات العليا جامعة اليرموك.** 30، 8-12.

السيد، عبد الحليم، وسليمان، شاكر، والصبوة، محمد، ويوسف، جمعة، وخليفة، عبـد اللطيف، وعبد الله، معتز، والعبا شي، سهير (1990). **علم النفس العـام** (ط3). القاهرة: مكتبة غريب.

الشمالي، صالح إبراهيم. (1995). **أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم**

مفاهيم الدراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الشيخ، سامي صالح.(1993). **مقارنة بين أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم حسب الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة،الكرك:الاردن.

صباريني، محمد سعيد؛ وخصاونة، أمل عبد الله .(1997). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية جامعة دمشق**. ع2 (13)، 279-293.

غانم، ريما جورج. (1996). **استراتيجيات حل المشكلة لدى ثلاث فئات من الطلبة مصنفين: موهوبين ومرتفعي التحصيل ومتدنيي التحصيل**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

فوده، ألفت محمد. (1997). قياس أثر كل من الأسلوب التعاوني والتقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية (دراسة ميدانية). **مجلة جامعة الملك سعود-العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، 11(2)، 101-121.

القاعود، إبراهيم. (1993). أثر طريقة التعليم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، 131-147.

القبيل، فايز محمد.(1995**). أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

القضاة، بسام محمد .(1996). **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،الاردن.

المبارك، مازن .(1985). **نحو وعي لغوي**(ط2). بيروت: مؤسسة الرسالة.

مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمـود .(2002). **طرائـق التـدريس العامـة** (ط1). عمان: دار المسيرة.

المليجي، حلمي .(1982). **علم النفس المعاصر**. الإسكندرية: دار نشر الثقافة.

ملاوي، أحمد، والسعد، أحمد. (1991). التعلم الإبداعي. **رسالة المعلم وزارة التربيـة والتعليم**. 31 (3)، 57-58.

الهاشمي ،عبد الحميد محمد.(1986).**أصـول علـم الـنفس العـام** (ط2).جـدة، دار الشروق.

وزارة التربية والتعليم. (1988). المؤتمر الوطني الأول للتطـوير التربـوي. **رسـالة المعلم**، بديل العددان الثالث والرابع، مجلد (29)،37-44.

ب- المراجع الأجنبية:

Cheryl, M. (2004). **Cooperative Learning and Problem Solving Math 3rd Grade,** Available on http : // www . teacherach . orf / cheryl . htm.

Katherine E.foley and Angela M.O'Donnell. (2004). **Cooperative Learning and Visual Organizers: Effects on Solving Mole Problems in High School Chemistry.** Available on http://eduiweb. nie. edu. Sg/apge/vol22/10/4. html.

Kristal, H.(2000). **Cooperative Learning and Problem Solving in Math**. .http://www.Teachreach.org/kristal.htmAvailable on :

Neubauer,M.(2000).**Cooperative Learning and Reading Comprehension** Availabl on : http : // www . teachreach . org / maureen . htm.

Palmer, K.(2000). **Cooperative Learning and Spelling** Available on :http://www.teacherach.org/kim.htm.

Staley, Th. (2000**). Effective Teaching, Learning and Leadership Program**. Available on : http://www.teachreach.org/theresa.htm.

Zemira،M.(1999).**Effects of Metacognitive Training Embedded in Cooperative Settings on Mathematicl Problem Solving**. Available on EBSCOhost :http://www.weblinks2 epnet.com/citation .asp: 2/2/2005.

Chang, R. (1990). **The interaction of cooperative learning and computer-mediated interactive videodisc in beginning spanisg**(purdue university, 1989).

Slavin, R and Karweit, N (1981**). Cognitive and affective out comes of an intensive student team learning experience**. Journal of Experimnetal Education, 50(1)p 25-35.

3.11

3.12

3.13

3.14

3.15

3.16

ل
ل
ل

3.17

3.18

3.19 ملحـ ـ ـ ـق(أ)

3.20 نموذج التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق(أ)

نموذج تحكيم

مم

م

المحكم :المشرف التربوي /المعلم.......................................المحترم.

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (**اثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية قدرة حل المشكلات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية).** وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في جامعة مؤتة ،وتحقيقا لأغراض الدراسة اعد الباحث: أداة تتضمن اختبارا تحصيليا على الدروس التالية: **الفاعل، نائب الفاعل، المفعول به، نصب الفعل المضارع، جزم الفعل المضارع**.

في مادة اللغة العربية للصف الثامن الأساسي.

يرجى التكرم بالاطلاع على أسئلة الاختبار وإبداء الرأي حول مدى تغطية هذه الأسئلة للمادة التعليمية في الدروس المشار إليها، ومدى مراعاة شروط صياغة الأسئلة وتغطيتها للأهداف الخاصة بتدريس وحدة الجملة الفعلية، وهل هذه الأسئلة تمثل مشكلات نحوية لطلاب الصف الثامن الأساسي.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث

وليد الشقور

1 **- الجملة الفعلية هي الجملة التي تبدأ بـ :**

أ- فعـل ب- اسـم ج- ظـرف د-حـرف

ن
ن
ن

2- **الفاعل اسم يدل على:**

أ- من فعل الفعل ب- من وقع عليه الفعل

ج- العملية التي وقعت د- غير ذلك

3- **تعرب التاء في الجملة(ذهبت إلى المدرسة مبكرا)كما يلي:**

أ- ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.

ب- ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به.

ج- ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه.

د- حرف لا محل له من الإعراب.

4- **يبنى الفعل الماضي للمجهول بأحد الطرق التالية:**

أ- ضم أوله وفتح ما قبل آخره. ب- فتح أوله وكسر ما قبل آخره.

ج- ضم أوله وكسر ما قبل آخره. د- فتح أوله وضم ما قبل آخره.

5- **(يعرف هذا الصديق وقت الضيق)،إعراب هذا هو:**

أ- اسم إشارة مبني في محل رفع فاعل.

ب- اسم إشارة مبني في محل رفع نائب فاعل.

ج- اسم إشارة مبني في محل نصب مفعول به.

د- اسم إشارة مبني لا محل له من الإعراب.

6- **إذا كان المفعول به في الجملة على صورة المثنى فانه ينصب:**

أ-بالفتحة ب-بالكسرة ج-بالواو د-بالياء

7- **يعرب لفظ الجلالة في الجملة (إنما يخشى الله من عباده العلماء) كما يلي:**

أ- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

ب- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

ج- مضاف إليه مجرور.

د- نعت منصوب.

س

س

س

8- في جملة (الله أدعو)تقدم المفعول به على:

أ- الفعل فقط. ج- لم يتقدم لا على الفعل ولا على الفاعل.

ب- الفعل والفاعل معا. د- لم يتقدم على الفعل فقط.

9- تظهر علامة النصب على الفعل المضارع المنصوب إذا كان:

أ- صحيح الآخر فقط .

ب- منتهيا بالواو أو الألف أو الياء فقط.

ج- منتهيا بالألف.

د- صحيح الآخر أو منتهيا بالواو أو الياء.

10- إذا كان الفعل المضارع صحيح الآخر وكان مسبوقا بحرف جزم فانه يجزم ب:

أ-السكون ب-الضمة ج-الفتحة د-حذف الحرف الأخير

11- في الجملة التالية (لن يرى الجنة من كان في قلبه نفاق)يعرب الفعل يرى.

أ- فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على آخره.

ب- فعل مضارع منصوب بلن وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على آخره.

ج- فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

د- فعل مضارع منصوب بلن وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

12- (لا ينفع الشر صاحبه)يعرب الحرف لا على انه:

أ-حرف نفي وجزم . ج-حرف نهي فقط.

ب-حرف نهي وجزم . د-حرف نفي فقط.

13- (ابتدأت المسابقة الرمضانية).هذه جملة:

أ- اسمية . ج- شبه جملة.

ب- فعلية . د- ظرفية.

14 - **(تفوق الذي جد واجتهد).الفاعل هو:**

أ- اسم إشارة ج- اسم موصول ب- ضمير مستتر د- مصدر مؤول .

15 - (**ناقش المستمعون المحاضر)**تعرب المستمعون:

أ- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم.

ب- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

ج- مفعول به منصوب بالواو لأنه جمع مذكر سالم.

د- مفعول به منصوب بالياء لأنه جمع مذكر سالم.

16 **- ينصب الفعل المضارع إذا سبق:**

أ-(الواو،الياء،الألف). ج-(الهمزة ،الكاف ،إلى،من).

ب-(أن،لن،كي،حتى،لام التعليل،إذن). د-جميع ما ذكر.

17 **- (لتدع إلى الوفاق بين أصحابك) إعراب لتدعو.**

أ- فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على آخره.

ب- فعل مضارع مجزوم بلام الأمر وعلامة جزمه حذف حرف العلة من آخره.

ج- فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

د- فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت حرف العلة.

18 **- (يوجه المعلم الطالبين إلى الإجابة الصحيحة) ،إعراب الطالبين هو:**

أ-مفعول به منصوب بالياء لأنه مثنى.

ب- مفعول به منصوب بالواو لأنه مثنى.

ج-مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره.

د- مفعول به منصوب بالفتحة المقدرة على آخره.

19 **- (زرعت الحديقة بإتقان).ناب المفعول به عن الفاعل لأن الفعل:**

أ- متعديا ج- مبني للمجهول ب- لازما د- مبني للمعلوم

ف

ف

20-إذا كان نائب الفاعل مذكرا كان الفعل :

أ-مذكرا ج-مذكرا ومؤنثا ب-مؤنثا د-جميع ما ذكر

ملحق(ب)

أداة الـ دراسة

ص

ص

ص

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق(ب)

أداة الدراسة

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة.................................المحترم.

اقرأ الملاحظات التالية بعناية قبل البدء بالإجابة .

1- يتضمن هذا الاختبار (20)سؤالا من نوع الاختيار من متعدد ،ولكل سؤال منها أربع إجابات ،إجابة واحدة فقط صحيحة والمطلوب منك بعد قراءة الأسئلة بدقة وعناية،أن تختار الإجابة الصحيحة لكل سؤال ثم ضع إشارة (×)في مربع الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة بالأسئلة .

2- إذا أردت تغيير إجابة سؤال ما ،فما عليك إلا شطب الإجابة الأولى ثم وضع الإجابة التي تراها مناسبة .

3- الوقت المقرر للاختبار هو(45)دقيقة فقط .

4-عدم نزع أي ورقة من أوراق الاختبار لان ذلك سيؤثر على علامتك في هذا الاختبار .

5- لا تسأل /تسألي المراقب أو المراقبة عن الأسئلة فهي واضحة .

- **الجنس : 1- ذكر 1- أنثى.**

ق
ق
ق

- **طريقة التدريس: 1- تعاونية 2 - تقليدية.**

1- ما أقرب وصف لهذه الجملة ؟ على الباغي تدور الدوائر.

أ – فعلية ب - اسميه ج – شبه جمله د – شبه جمله جار ومجرور

2 – يعمل المسلمون على تحرير القدس . يصاغ الفعل المبني للمجهول من هذه الجملة كما يلي:

أ – ستُحررُ القدسُ يوماً . ب – سيحررُ القدسُ يوماً .

ج – ستُحررُ القدس يوماً . د – ستُحررُ القدسِ يوماً .

3- تدخلُ إن وأخـ واتها على :

أ- الجملة الفعلية فتنصب المبتدأ وترفع الخبر .

ب – الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ وترفع الخبر .

ج – الجملة الاسمية فترفع المبتدأ وتنصب الخبر.

د – الجملة الفعلية فترفع المبتدأ وتنصب الخبر .

4 – جاءت عناصر الجملة **يُرشِدُ الدليلُ السائحين إلى الأماكن الأثريةِ.** مرتبة كما يلي:

ب –الفاعل المفعول به الفعل.

ج – الفعل المفعول به الفاعل.

د – المفعول به الفاعل الفعل.

د- الفعل الفاعل المفعول به.

ر
ر
ر

5- الضبط المناسب لكلمة يرى في الجملة التالية :إن اللهَ يُحب أن يرى أثر نعمِته على عبدِهِ هو.

أ – يرى ب – يرى ج – يرى د- يرى .

6- لا تؤجل عمل اليوم إلى الغدِ . تدل هذه الجملة على أسلوب:

أ – النفي ب – النهي ج – التعجب د – التمني

7- ما الحالة الإعرابية التي تربط بين ما تحته خط في الجملة التالية ؟ لم يأمرك اللهُ إلا بحسن ، ولم ينهك إلا عن قبيح :

أ – النصب ب – الجزم ج – الرفع د – الجر

8 – يجب أن نتوحد لنُعلي من شأن أمِتنا . يستخلص من مفهوم هذه الجملة :

أ- بيان سبب التوحد ب– تأكيد التوحد ج– نفي التوحد د– كيفية التوحد

9- قرأت أنا وصديقي مجموعة من كتب المطالعة الحرة .

الفاعل في الجملة السابقة هو :

أ- التاء من قرأت ب – الضمير أنا

ج- صديقي د – أنا وصديقي

10 – علي اجتهد في دروسه ، فتقدم على أقرانه.

الفاعل للفعلين اجتهد وتقدم هو:

أ – علي ب – ضمير مستتر تقديره هو

ج – دروسه د – أقرانه

11 – ذهب، إلى المسرحية التي أقيمت في قاعة العرض اليوم، تكريما للمعلم في يومه، صديقي محمد ومعه أخوه.

فاعل ذهـب هو:

أ – ضمير مستتر تقديره هو ب – المعلم

ج – أخوه د – صديقي

ش

ش

ش

12 – قال تعالى: " فَلْيُقَاتِلْ في سبيل الله الذين يشْرُون الحياةَ الدنْيا بالآخرةِ ومن يُقَاتِلْ
فِي سبيل اللهِ فَيُقْتَلْ أَو يغْلِب فَسوفَ نُؤْتِيهِ أَجراً عظِيماً " [النساء].
في الآية الكريمة أربعة أفعال مجزومة هي:
أ – فليقاتل، يغلب، يقاتل، نؤتيه ب – فليقاتل، يقاتل، يقتل، يغلب
ج – فليقاتل، يشرون، يقاتل، نؤتيه د – فليقاتل، يشرون، يغلب، يقتل
13 – الضبط الصحيح لكلمة كتاب في الجمل التالية هو:
أ – كم كتاباً قرأت ب – كم كتبٍ قرأت ج – كم قرأت كتابا د – كم كتاب قرأت

14– قال الشاعر: فما أكْثر الإخوان حين تَعُدهم ولكنهم في النَائبات قليل إعراب كلمة الإخوان في هذا البيت
أ – فاعل مرفوع بالألف؛ لأنه مثنى ب – مفعول به منصوب
ج – مضاف إليه مجرور بالفتحة د – فاعل مرفوع بالواو؛ لأنه جمع مذكر سالم15 – قال تعالى (وإذ ابتلى إبراهيم ربهُ بكلماتٍ فأتمهُن)[البقرة] .
إعراب كلمة إبراهيم هو:
أ – فاعل لأنه أتى بعد الفعل ب – مفعول به مقدم منصوب
ج – مفعول به ثان منصوب بالفتحة د – فاعل مرفوع بالضمة المقدرة
16- زُرعت الحديقةُ بإتقان .
أ – ناب المفعول به عن الفاعل ب – ناب المفعول به عن الفعل
ج – ناب الفاعل عن المفعول به د – ناب الفاعل عن الفعل
17 – أي الجمل التالية بني فيها الفعل الماضي للمجهول ؟
أ – صرفتُ رواتب الموظّفين ب – صُرِفت الرواتبُ للموظّفين
ج – صرفتُ الرواتب للموظّفين د – صرفتُ الرواتبُ للموظّفين
18- أدق وصف إعرابي في الجملتين التاليتين لما تحته خط هو :
(وجاءُوا أَباهم عِشَاء يبكُون) [يوسف] .

ت
ت
ت

جاء آباء التلاميذ

أدق وصف إعرابي لما تحته خط هو :

أ – الأولى مرفوعة بالألف والثانية مرفوعة بالضمة .

ب – الأولى منصوبة بالألف والثانية منصوبة بالفتحة .

ج – الأولى منصوبة بالألف والثانية مرفوعة بالضمة .

د – الأولى مرفوعة بالضمة والثانية منصوبة بالألف.

19 – ما الجملة التي نستفسر بها عن الحال فيما يلي :

أ – كيف حرث الفلاح الأرض ؟ ب – متى حرث الفلاح الأرض ؟

ج – لماذا حرث الفلاح الأرض ؟ د – هل حرث الفلاح الأرض ؟

20 – الجملة الصحيحة فيما يلي :

أ – ناقش المستمعين المحاضرين ب – ناقش المستمعون المحاضران .

ج – ناقش المستمعون المحاضِرين د – ناقـ ـش المستمعون .

ث
ث
ث

ملحق(ج)

3.21 نموذج الإجابة

3.22

3.23 ملحق(ج)

3.24 **نموذج الإجابة**

د	ج	ب	أ	الرقم
			x	-1
			x	-2
	x			-3
x				-4
x				-5
		X		-6
		X		-7
			x	-8
			x	-9
			x	-10
x				-11
		X		-12

خ
خ
خ

			x	-13
		X		-14
		X		-15
			x	-16
		X		-17
	x			-18
			x	-19
	x			-20

ذذ
ذ

ملحق (د)

الأهداف الخاصة لتدريس الجملة الفعلية

ملحق(د)

الأهداف الخاصة لتدريس وحدة الجملة الفعلية في كتاب القواعد للصف الثامن

1- أن يميز الجملة الفعلية ويعين رُكْنَيها: الفعل والفاعل.

2- أن يميز جملة الفعل المبني للمعلوم وجملة الفعل المبني للمجهول.

3- أن يحدد حكم الفعل تذكيرا وتأنيثا وفقا للفاعل ونائب الفاعل.

4- أن يميز المفعول به ويُجري الإعراب على آخره إجراء صحيحا.

ض

ض

ض

5- أن يعين مواقع نصب الفعل المضارع وأحرف نصبه وعلاماته.
6- أن يعين مواقع جزم الفعل المضارع وأحرف الجزم وعلاماته.

ملحق(هـ)

الخطط اليومية

المبحث: القواعد	الموضوع: الفاعل	الصف: الثامن
الحصة: الأولى	اليـوم:	التاريخ:

الأهداف الخاصة للحصة :

1- أن يوضح الطالب مفهوم الجملة الفعلية .

ظ
ظ
ظ

2- أن يستنتج الطالب مفهوم الفاعل من خلال الجمل .

1- أن يميز الطالب بين حالات الفاعل المختلفة من خلال الجمل المعطاة .

سير الدرس : يعطي المعلم فكرة عامة عن موضوع الدرس .

النشاط (1): بين الجملة الفعلية في الجمل التالية.

1- على الشجرة عصفور.

2- علا الشجرة عصفور.

ينفذ الحل من خلال الإجراء المعتمد في الدراسة.

إذن الجملة الفعلية هي التي تبدأ بفعل.

النشاط (2) : استخرج الفاعل في الجمل التالية.

1- السابقُ فَرسُهُ فائز.

2- اكرم المرءِ أباهُ فرض عليه.

3- نَعم جاء.

4- كلا إذا بلغت التراقي.

ينفذ الحل من خلال الإجراء المعتمد في الدراسة.

الفاعل هو من قام بالفعل ، ويسأل عنه بمن .

النشاط (3) : وضح مفهوم الفاعل من خلال الجمل التالية.

1- أثار هذا الطالبُ أسئلة عِدة للنقَاشِ.

2- إن هؤلاءِ الفتيات يتَمتعن بسُمعة حسنة.

3- يجِبُ أن تُتْقِن عملَك.

4- من سافر.

ينفذ من خلال الإجراء السابق.

1.1 النشاط(4): **بين الحالات الإعرابية للفاعل في الجمل التالية.**

1- وان أحد من المشركين استجارك فأجره.

2- حضر إلى المدرسةِ المشرفان، ورئيس قسم الإرشاد.
3- يسبحُ في البحر كالصقور في السماءِ المتسابقون.
يقوم المعلم والطلاب باستخدام الاستراتيجية السابقة الذكر.
التقويم : 1- وضح مفهوم الجملة الفعلية **.**
2- استخرج الفاعـــــــــل .
3- ما هو الفاعل .
4- بين الحالات الإعرابية للفاعل.

المبحث: القواعد الموضوع: نائب الفاعل الصف: الثامن
الحصة: الثانية اليوم: التاريخ:

الأهداف الخاصة للحصة:
1- أن يفسر الطالب مفهوم نائب الفاعل .

ب
ب
ب
ب

2- أن يبني الطالب الأفعال بناء المبني للمجهول .

3- أن يبين الطالب عمليتي التذكير والتأنيث في الأفعال.

سير الدرس: يعطي المعلم فكرة عامة عن موضوع الدرس.

النشاط(1): يقدم المعلم بطاقات مكتوب عليها عدد من الجمل، ويطلب إلى الطلاب في المجموعات أن يفسروا مفهوم نائب الفاعل من خلال الجمل.

1- صاحِب رجلا نبويا خلقهُ.

2- وخلق الإنسان ضعيفا.

3- عُمل عملٌ منكر.

4- مُشى يوم كاملٌ.

نائب الفاعل: هو مفعول به ولكن لغياب الفاعل أصبح نائب فاعل ، وتغيرت حركته من النصب إلى الرفع .

النشاط(2): يطلب المعلم من الطلاب بيان المبني للمجهول في الأفعال.

1- سُرقَ الحصانُ.

2- يُكرمُ المجتهدُ.

3- وقِفَ الوقوفُ، الذي تعهد، لك أو من أجلك.

4- مُشي يوم كاملٌ، وصيم رمضانُ.

باستخدام الاستراتيجية السابقة ينفذ الطلاب الحل .

الفعل المضارع ضم أوله وفتح ما قبل آخره .

الفعل الماضي ضم أوله وكسر ما قبل آخره .

النشاط(3): وضح عمليتي التذكير والتأنيث في الفعل.

1- نجح طلحات.

2- أقبلت الفواطم، أقبلن الفواطم.

ج

ج

ج

ج

3- طلعت الشمس، طلع الشمس.

ينفذ الإجراء السابق في عملية الحل.

التقويم :

1- ما هو نائب الفاعل ؟

2- كيف يبنى الفعل للمجهول؟

3- وضح عمليتي التذكير والتأنيث.

المبحث : القواعد	الموضوع : المفعول به	الصف : الثامن
الحصة : الثالثة	اليوم :	التاريخ :

الأهداف الخاصة للحصة .

1- أن يميز الطالب المفعول به في الجمل.

دد

دد

2- أن يستخلص الطالب مفهوم المفعول به من خلال الجمل التالية.
3- أن يبين الطالب موقع المفعول به في الجمل.

سير الدرس : يعطي المعلم فكرة عامة عن موضوع الدرس .

النشاط (1) : يقدم المعلم مجموعة من الجمل ويطلب من الطلاب في المجموعات تمييز المفعول به في الكلمات التي تحتها خط.

1- عِلمتُ أنك مجتهد.
2- فَتَح خالد الحيرة.
3- أمسكتُ بيدِك.
4- أكرمتُك وأكرمتهم.
5 - إياهُ أريدُ.

يحث المعلم الطلاب على استخدام الاستراتيجية السابقة في عملية الحل .

النشاط (2) : بين مفهوم المفعول به من خلال الجمل التالية.

1- رعت الماشيةُ.
2- الدينُ يُهذّبُ الإنسان.
3- يُرشِدُ الدليلُ السائحين إلى الأماكن الأثريةِ.

ينفذ الحل من خلال الطريقة السابقة.

النشاط(3): صنف الجمل التالية حسب موقع المفعول به فيها.

1- علم موسى عيسى.
2- أكرم سعيدا غلامُهُ.
3- أكرمتُ عليا، عليا أكرمتُ.
4- ما أكرم سعيد إلا خالدا، ما أكرم سعيدا آلا خالد، وانما أكرم سعيدا خالد.

ينفذ الحل حسب الطريقة السابقة.

التقويم : 1- ميز بين للمفعول به في الجمل.

2 - وضح مفهوم المفعول به من خلال الجمل المعطاة.

3- صنف المفعول به في الجمل حسب الموقع.

المبحث: القواعد الموضوع: نصب الفعل المضارع الصف: الثامن

الحصة: الرابعة اليوم: التاريخ:

الأهداف الخاصة للحصة.

1- أن يعين الطالب الأفعال المنصوبة في الجمل التالية.

و

و

و

و

2- أن يميز الطالب بين حالات نصب الفعل المضارع.

سير الدرس: يعطي المعلم فكرة عامة عن موضوع الدرس.

النشاط(1): عين الأفعال المنصوبة في الجمل التالية.

1- أَحسِب الناسُ أن يُتركوا.

2- أفلا يرون أن لا يرجِعُ إليهم قولا.

3- وحسِبوا أَلا تكون فتنة.

4- ظننت أَن قد تقومُ، أو أَن ستقومُ، أو أَن سوفَ تقومُ.

5- لن يخلُقوا ذُبابا.

ينفذ الحل من خلال الإجراء السابق.

النشاط (2): ميز بين حالات نصب الأفعال التالية:

1- أُحبُ أن تأخذ من بضاعتي.

2- لن يسمو من اتبع هواه.

3- لأن أُعافى فأشكر أَحب إلي من أن أُبتَلى فأصبر.

4- أصغ كي تفهم شرح الدرس.

ينفذ الحل من حلال الإجراء السابق.

التقويم: 1- عين الأفعال المنصوبة في الجمل.

2- ميز بين حالات نصب الفعل المضارع.

المبحث: القواعد الموضوع: جزم الفعل المضارع الصف: الثامن

الحصة: الخامسة اليوم: التاريخ:

الأهداف الخاصة للحصة.

1- أن يعين الطالب الأفعال المجزومة في الجمل التالية.

ز

ز

ز

ز

2- أن يوضح الطالب الحالات الإعرابية للأفعال في الجمل التالية.

سير الدرس: يعطي المعلم أو المعلمة فكرة عامة عن موضوع الدرس.

النشاط(1): عين الأفعال فيما يلي.

1- قاربت المدينة ولما.

2- إن وصلتَ وان لم.

3- ولنحمل خطاياكم.

4- ولا تجعلْ يدك مغلولة إلى عُنُقِك، ولا تَبسُطها كل البسطِ، فَتَقعُد ملوما محسورا.

ينفذ الإجراء السابق في عملية الحل.

النشاط(2): وضح الحالات الإعرابية للأفعال.

1- لينفق ذو سعة من سعته.

2- لِتَدعُ إلى الوفاق بين أصحابك.

3- لا تنْه عن خُلُق وتأتي مثلَه.

4- برد الطّعامُ ولما يأتِ الضيوف.

ينفذ الحل من خلال الطريقة السابقة.

التقويم: 1- عين الأفعال فيما يلي.

2 - وضح الحالات الإعرابية في الجمل.

ح

ح

ح

ح

ط
ط
ط
ط